विन्ध्य संभागीय उच्चतर माध्यमिक शालाओं में

शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के संगठन का अध्ययन

***

(A study of an Organisation of Physical Education Programmes

in the Higher Secondary Schools of Vindhya Region)

****

सागर विश्व विद्यालय की एम० एड० परीक्षा की आंशिक

पूर्ति हेतु प्रस्तुत शोध निबन्ध सन् १९६१-६२

मार्ग दर्शक

प्रोफेसर बी० एल० शर्मा,

एम०ए०, बी० एस०सी०, स्नातकोत्तर बुनियादी-
- एल० एल० बी०एम० एड
प्रशिक्षण महा विद्यालय, रीवा (म० प्र०)

गोपाल प्रसाद पाठक
एम० एड०

---000---

विषय - सूची

निवेदन

शारीरिक स्वस्थता के विना मानसिक स्वस्थता की कल्पना नहीं की जा सकती इसलिये किसी भी सर्वांग पूर्ण वा विकसित शिक्षा में शारीरिक शिक्षण का वही स्थान होना चाहिए जो कि मानसिक शिक्षा का हो। परन्तु आधुनिक उच्चतर - माध्यमिक शिक्षा में शारीरिक शिक्षण पर जोर नहीं दिया जाता, पाठय क्रम - इतना सैद्धान्तिक वा पुस्तकीय है कि विधालय का जीवन विलकुल शुष्क तथा नीरस हो जाता है, शारीरिक क्रियाओं, खेल कूद तथा मनोरंजन के अभाव में बालक का - विकास सिथिल पड़ जाता है। और वह आधुनिक जगत के वैज्ञानिक यांत्रिक वा व्यवसायिक विकास के साथ नहीं चल पाता। अतएव हमारी बालक का सर्वांगीण विकास करने की कल्पना अधूरी रह जाती है। इसलिये मैंने शैक्षणिक अन्वेषण कार्य के निमित्त विन्ध्य प्रदेशान्तरगत उच्चतर माध्यमिक शालाओं में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के संलग्न का अध्ययन, शोध-निबन्ध का विषय अपनाया है। राष्ट्र निर्माण के महान कार्य में शिक्षा की समस्याओं का हल खोजने में यह मेरा लघु प्रयास है।

यथार्थ में यह अन्वेषण कार्य जो इस रूप में सम्मुख आ रहा है, उसे संगठित वा सुव्यवस्थित करने का श्रेय हमारे परम श्रद्धेय प्राचार्य श्री जी० वाई० तनखीवाले एम० एस० सी० बी० टी० विसारद को है, इन महान् शिक्षाविद के प्रति हम अकिंचन किन शब्दों से कृतज्ञता ज्ञापन करें।

मैं आजीवन ऋणी रहूंगा अपने माननीय पथ प्रदर्शक प्रोफेसर बी० एल० - शर्मा एम० ए० बी० एस० सी० एल० एल० बी० एम० एड० का जिन्होंने अहर्निंश एक करके जब कभी भी मैं कठिनाइयों को लेकर पहुंचा हूं वहां सहृदयता के साथ उनको हल करते हुए मेरा मार्ग दर्शन किया है। उन्हीं के आशीर्वाद स्वरूप में यह शोध निवन्ध प्रस्तुत करने में समर्थ हो सका हूं।

अन्त में मैं विन्ध्य संभागीय उच्चतर माध्यमिक शालाओं के प्राचार्यों वा प्राचार्याओं को धन्यवाद दूंगा - जिन्होंने अपने अमूल्य समय को देकर इस कार्य को सरल वनाने में सहयोग दिया है।

गोपाल प्रसाद पाठक
एम० एड०

रामनवमी

प्रस्तावना

पूर्व पृष्टिका

विद्यालय भावी जीवन के तैयारी का स्थान है, बालक मानसिक विकास, शारीरिक विकास पर निर्भर है क्योंकि यदि शरीर रुग्ण या अस्वस्थ्य रहा तो मस्तिष्क कभी स्वस्थ नहीं रह सकता। अतएव विद्यालय के शैक्षणिक कार्य क्रमों में शारीरिक शिक्षण का प्रमुख स्थान होना चाहिए ताकि बालक अपना मानसिक विकास करता हुआ शारीरिक विकास भी कर सके। शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के अभ्यास से बालक का शरीरिक विकास तो होता ही है साथ ही उसकी कर्मेन्द्रियों का विकास हो जाने के कारण उसमें कौशल दक्षता आ जाती है जो भावी जीवन यापन के किसी न किसी व्यवसाय या उद्योग के चुनाव में सहायक होती है। इस प्रकार शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का प्रशिक्षण प्राप्त बालक समाज की आर्थिक समस्या को हल करने में सहायक सिद्ध होता है। आधुनिक विद्यालयों में बालकों को केवल पुस्तकीय ज्ञान ही दिया जाता है। इसके कारण बालक मानसिक थकान से युक्त हो अध्ययन में कम रूचि लेने लगता है। शिक्षण में शारीरिक क्रियाओं का समावेश होने के - कारण बालक पढ़ाई से ऊबता नहीं और विशेष रूचि लेने लगता है। क्योंकि शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के अन्तर्गत कुछ ऐसी भी क्रियायें हैं जो बालक का पूर्ण मनो रंजन करती हैं। शारीरिक क्रियाओं से बालकों में समाजिकता सहयोग, सहानुभूति की भावना का भी - विकास होता है।

इस प्रकार से अभी तक इन शारीरिक क्रियाओं की विद्यालयों में उपेक्षा की जाती है थी परन्तु आधुनिक शिक्षा शास्त्रियों ने कर्मेन्द्रियों के विकास के आधार पर शिक्षा प्रणालियों का निर्माण कर दिया है-इससे स्पष्ट होता है कि शिक्षण में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों की कितनी बड़ी आवश्यकता है। अतएव विद्यालयों में शारीरिक - शिक्षण कार्य क्रमों का बालक के सर्वांगीण विकास के लिए महत्व पूर्ण स्थान होना - चाहिए। पाठ्य क्रम की इन्ही सब कमियों के कारण माध्यमिक शिक्षा में कुछ दोष तथा अभाव दिग्दर्शित होते हैं। जिनको मुदालियर कमीशन ने इस प्रकार से बतलाया है

१- शिक्षा एवम् जीवन में पार्थक्य

२- संकीर्ण एवम् एकांगी शिक्षा विधान

३-व्यावसायिक एवम् प्राविधिक शिक्षा का अभाव

इन प्रधान अभावों के साथ ही विद्यालयों के जीवन में शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों की समुचित समायोजना होनी चाहिए। क्योंकि आयोग ने सिफारिश की है अध्यापन - पद्धति में सर्वांगीण सुधार के लिए सबसे आवश्यक यह अनुभव करना है कि बालक पृथक-पृथक

काम करके ज्ञान प्राप्त कर सके। इसलिए अध्यापन को इन कार्यक्रमों से संबंध करना चाहिए जिससे बालक की कर्मेन्द्रियों का विकास हो और कौशल बढ़ाता जाये तथा उसे कार्य करने का अवसर मिल सके।

अध्ययन का क्षेत्र

किशोरावस्था मनुष्य के जीवन का वसंत है इस समय प्रारम्भ किया जा सकता है, जीवन पर्यन्त रहा करता है। किशोरावस्था का प्रारम्भ लगभग १४ वर्ष से माना है। और सारे आध्यात्मिक विचार वालों ने उनका पार्थिव विचार के ४ वर्ष का समय होता है और आयु १८-२८ वर्ष। यानी किशोरावस्था। इस अवस्था में बालक की वास्तविकता बनती है - जीवन वैज्ञानिक शारीरिक वृद्धि हुई है और सामाजिक तथा भावनाओं के साथ है

२- अध्ययन क्षेत्र

माध्यमिक शिक्षा आयोग के अनुसार उच्चतर माध्यमिक शिक्षा की १४ से १८ वर्ष तक मानी गई है। उच्चतर माध्यमिक शिक्षा क्षेत्र में जो सुधार व शोध कार्य संपादित किये गए हैं उनमें शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का स्थान न्यून रहा है। साधन व सुविधाओं की कमी के कारण शिक्षा के इस अंग का समुचित विकास नहीं हो सका। इसके अतिरिक्त बालकों को पुस्तकीय ज्ञान से परिचित कराना मात्र शिक्षा का उद्देश्य समझा जाता था - हमारा पाठ्यक्रम इसी विचार धारा से प्रभावित हो नितान्त पुस्तकीय हो चुका था। समय परिवर्तित हो चुका है। अतएव शिक्षा जगत में भी परिवर्तन अपेक्षित है। विज्ञान ने संकीर्णता की सीमायें तोड़ दी हैं फलस्वरूप शिक्षा सम्बन्धी समस्त विचार धारा में क्रान्तिकारी परिवर्तन हो गया है। शिक्षा का तात्पर्य व्यक्ति का सर्वांगीण विकास कर उसे समाजोपयोगी बनाना है, शिक्षालय समाज का रूप है यहां बालक अपने भावी जीवन की तैयारी करता है। आधुनिक वैज्ञानिक, यांत्रिक और औद्योगिक विकास की समृद्धि के लिये परिश्रमी, बलिष्ठ और कार्य कुशल व्यक्तियों की आवश्यकता है - इसलिए पाठ्यक्रम में सैद्धान्तिक शिक्षण के साथ साथ शारीरिक शिक्षण का भी आयोजन होना चाहिए।

अस्तु लेखक ने विन्ध्य संभागीय उच्चतर माध्यमिक शालाओं में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के संगठन का अध्ययन करने की चेष्टा की है इस शोध कार्य की सफलता का पाठक महानुभाव ही मूल्यांकन करेंगे। विन्ध्य क्षेत्र वैसे भी पिछड़ा हुआ था साथ ही उपेक्षित होने के कारण इसकी किसी प्रकार प्रगति नहीं हो सकी तदनुसार शैक्षणिक विकास भी नहीं हो पाया। परन्तु यह क्षेत्र वन्य वा खनिज संपदा से भरा पड़ा है, विभिन्न उद्योग धंधे पनपने की गुंजाइश है, इधर यह नव - निर्मित मध्य प्रदेश का एक मुख्य अंग बन गया है इसलिए इस भू भाग का संभ्रान्त विकास किया जा रहा है। औद्योगिक विकास को आगे बढ़ाने के लिए कार्य-कुशल तथा परिश्रमी व्यक्तियों की आवश्यकता है - इस आवश्यकता की पूर्ति विद्यालय ही करेंगे - ऐसी स्थिति में उच्चतर माध्यमिक शालाओं में संगठित शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का शोध कार्य अपनाया गया है।

३- शोध कार्य की अध्ययन विधि

शोध कार्य की परिकल्पना समस्या मूलक होती है। इस समस्या को हल करने के लिए कुछ मौलिक आधार होते हैं जिनमें -

(१) व्यक्तिगत अनुभव

(२) समस्या की परंपरागत पृष्ठ भूमि

(३) स्वयं का अधिकार

(४) तार्किक न्याय

(५) वैज्ञानिक अनुसंधान

प्रमुख है । इन्ही बातों के आधार पर उस समय का निरूपण किया जाता है । समस्या या शोध कार्य को निरूपित करने के लिए इसे हम या तो (१) अपने विश्वास के ऊपर मान लेते हैं या (२) अपने तर्क एवं न्याय व्दारा निर्णय करते हैं, या उसको (३) वैज्ञानिक आधार पर निर्णीत किया जाता है ।

प्रमुखत: किसी भी शोध कार्य की तीन विधियां होती है जो खोज कार्य में प्रयुक्त की जाती हैं -

(१) प्रश्नावली विधि - इस विधि में दो प्रकार के प्रश्न किये जाते हैं । प्रथम प्रश्न समूह (क्वश्चनैयर्स) व्दारा, दूसरे प्रत्यक्ष भेंट (इण्टरव्यू) व्दारा

(२) निरीक्षण विधि - यह मनोवैज्ञानिक विधि है, और

(३) प्रयोगात्मक विधि - (इक्सपेरीमेन्टेशन)

प्रस्तुत शोध कार्य में प्रमुखत: प्रश्नावली विधि का प्रयोग किया जाता है । इसके अंतर्गत विन्ध्य संभागीय उच्चतर माध्यमिक शालाओं के प्राचार्यों एवं प्राचार्याओं से, शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों के संगठन से संबंधित विभिन्न प्रश्नों व्दारा शिक्षा व्यवस्था एवं अन्यान्य कार्य क्रमों की जानकारी प्राप्त की गई है । इस संभाग में कुल १०५ उच्चतर माध्यमिक विद्यालय संचालित हो रहे हैं जिनमें ९३ बालक विद्यालय और १२ बालिका उच्चतर माध्यमिक शालाएं हैं । विश्रृंखल चयन (रेन्डम सेम्पलिंग) की विधि से कुल ५१ उच्चतर माध्यमिक शालाओं में प्राचार्यों वा प्राचार्याओं के पास अध्ययनार्थ प्रश्नावली संप्रेषित की गई थी । जिनमें ५२ प्रति शत उच्चतर माध्यमिक विद्यालयों से संपूर्ति प्रश्न मालिकाएं उपलब्ध हुईं । इन्ही प्राप्तोत्तरों के आधार पर विन्ध्य संभागीय उच्चतर माध्यमिक शालाओं के शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के संगठन का विश्लेषणात्मक अध्ययन संपादित किया गया है । प्रश्नावली विधि के साथ ही इन कार्य क्रमों की पूर्ण जानकारी एवं स्थिति के परिज्ञान हेतु कतिपय विद्यालयों के प्राचार्यों, शिक्षकों, प्राचार्याओं, शिक्षा विभाग के विभिन्न स्तरीय अधिकारियों से साक्षात्कार (इण्टरव्यू) भी किया गया है ।

इस विधि से तत्संबंधी व्यक्तियों का वैयक्तिक एवं अनुभव जन्य मत (ओपीनियन) तथा सुझाव प्राप्त हुए । इसके अतिरिक्त शोध कार्य को अधिक वस्तु गत (आबजैक्टिव) बनाने के लिए उत्तमतम पुस्तकों, शिक्षा संस्थाओं वा अन्यान्य विभागों के प्रदत्त (डाटा) एकत्रित किए गए हैं ।

इस शोध कार्य को व्यवस्थित रूप देने के लिए श्रेणियों में विभाजित किया गया है -

(१) प्रथम अध्याय विषय प्रवेश (२) द्वितीय अध्यायन - शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का शिक्षा में महत्व (३) तृतीय अध्याय - शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के उद्देश्य (४) चतुर्थ अध्याय - शारीरिक शिक्षण कार्य क्रम एवं बाल विकास (५) पंचम अध्याय - विन्ध्य संभागीय शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का विश्लेषण (६) षष्टम अध्याय -अध्ययन का निष्कर्ष (७) सप्तम अध्याय - शारीरिक कार्य क्रमों की समायोजना हेतु निर्देश । इसके अतिरिक्त सभी अध्यायों का संक्षिप्त परिचय अध्ययन सारांश नामक शीर्षक के अन्तर्गत दिया गया है - अन्त में प्रश्न मालिका विन्ध्य क्षेत्रीय उच्चतर माध्यमिक शालाओं एवं अन्य प्रदत्तों की सारिणी परिशिष्ट में प्रदर्शित की गई है ।

४- परिकल्पना -

वास्तव में शिक्षा एवं शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का अनन्योन्याश्रित सम्बन्ध है । अतएव लेखक की यह परिकल्पना थी कि बालक का सर्वांगीण विकास विद्यालयों में इन कार्य क्रमों की समुचित व्यवस्था वा संयोजन से ही संभव है । इनके पथ प्रदर्शन एवं निर्देशन के अभाव में बालकों की कार्य क्षमता, कौशल, औद्योगिकता, परिश्रम साध्यता वा अभिवृत्तियों का विकास परिष्कृत नहीं हो पाता । साथ ही बालकों और बालिकाओं के ऐच्छिक कार्यों की मात्रा भी ~~कम~~ न्यून रहती है । अस्तु अपने इस शोध कार्य के फल स्वरूप लेखक जिन परिणामों पर पहुंचा है उससे इसकी परिकल्पना की पुष्टि हुई है ।

--- ००० ---

प्रथम अध्याय

---000--विषय प्रवेश ---000---

(१) शारीरिक कार्य क्रमों का अर्थ :-

स्वस्थ नागरिक देश की पूंजी हैं, और यह उत्तरदायित्व विद्यालयों का है कि वे स्वस्थ, प्रसन्नचित्त, कार्य कुशल और सुयोग्य नागरिकों का निर्माण करें। सुप्रसिद्ध अमेरिकी शरीर विज्ञान वेत्ता श्री एडवर्ड सी० सचेन्डर ने कहा है कि 'सुस्पष्ट है कि दुर्बल मनुष्य में मानसिक वा शारीरिक कार्य क्षमता नहीं होती और वह रोगाक्रान्त, असदविचारधारी, चिड़चिड़ा और नैतिकता विहीन होता है। वह सदैव उनींदा, निरूत्साही, सुस्त, मलिन मुखमण्डल वाला, उदर रोग से पीड़ित रहता है। इसके विपरीत स्वस्थ मनुष्य, प्रसन्न चित्त, साहसी, स्फूर्तिवाला, उच्च नैतिकता, देदीपयमान मुख मण्डल वाला तथा कठिन शारीरिक वा मानसिक कार्य क्षमता धारी होता है।'

अतएव राष्ट्र के भावी कुशल कर्णधार उसी दशा में निर्मित होंगे, जब कि शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का पाठ्यक्रम में सम्यक स्थान हो, बलिष्ठ, परिश्रम प्रिय, कौशल प्रधान और प्रत्युत्पन्नमति युवकों का निर्माण एक मात्र शिक्षालयों में सुसम्बद्ध, सुलभ संयोजित शारीरिक क्रियाओं में भाग लेने के परिणाम-स्वरूप अभ्यास-जनित अनुभव से ही सकता है। इसलिए किसी भी विद्यालय में अभ्यास के लिए आयोजित शारीरिक क्रियाओं को पाठ्य क्रम में स्थान देने के पूर्व समय और साधन का ध्यान अवश्य रखना चाहिए, हो सकता है कि वही क्रिया एक बालक के उपयुक्त हो और दूसरे के लिए अनुपयुक्त ।

यद्यपि शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का क्षेत्र विस्तीर्ण है तथापि यहां हमारा तात्पर्य केवल विद्यालय के अन्दर आयोजित हो सकने वाली क्रियाओं से उदभूत सदपरिणामों से है।

शारीरिक क्रियायें शारीरिक शिक्षा के परिणामों तक पहुंचने के साधन हैं जब कि संगठित कार्य क्रम एवं साध्य - इसीलिए शारीरिक क्रियाओं का अंत नहीं। यहां पर अध्ययन की सुविधा के लिए हम उन्हें अधोलिखित भागों में विभाजित कर लेते हैं - साथ ही वे प्रत्येक विद्यालयों में संभाव्य भी हैं -

(१) शरीर विकास संबंधी क्रियायें - विभिन्न खेल कूद

(२) मांस पेशी वा स्नायु विकास संबंधी क्रियाएं

जमनास्टिक तथा एथलिटिक्स

व्यायाम तथा कसरत

(३) भावना वा विचार विकास संबंधी क्रियाएं

टीम गेम्स,(सामूहिक खेल) ~~प्रथम~~ प्रा० चिकित्सा,रेडक्रास, स्काउटिंग, गर्ल्स गाइड आदि ।

(४) मनोरंजन संबंधी क्रियाएं - तैरना, नृत्यादि

(१) शरीर विकास संबंधी क्रियाएं - शारीरिक क्रियायें शारीरिक शिक्षा की आत्मा हैं और इनका लाभ बिना अभ्यास किये नहीं होता अतएव शासन को इनका अभ्यास बालकों वा बालिकाओं को कराने के लिए उचित निर्देशन का प्रबन्ध करना चाहिए । उनकी शारीरिक आवश्यकताओं की पूर्ति के लिये क्रियाओं के अभ्यास हेतु उचित समय देना तथा चुनाव के लिए विभिन्न क्रियाओं का आयोजन करना चाहिए । क्रियायें प्रारंभ करदेने के पश्चात लगातार अभ्यास करना चाहिए । विद्यालयों के लिए ऐसी क्रियाओं को चुनना चाहिए जिनमें अपनी बारी की प्रतीक्षा न करनी पड़े और इस प्रकार से समय का दुरूपयोग हो । साथ ही उनके निर्देशन का भी उचित प्रबंध हो सके । ऐसी क्रियाओं के अन्तरगत नाना प्रकार के खेल कूद फुटबाल, हाकी, क्रिकेट, बैडमिन्टन,कबड्डी और बासकेट बाल आदि हैं ।

(२) मांस पेशियां तथा स्नायु विकास संबंधी क्रियाएं - जिस प्रकार से शारीरिक क्रियाएं, शारीरिक शिक्षा की आत्मा हैं उसी प्रकार से मांस पेशियां तथा स्नायु का विकास करने वाली क्रियाएं शारीरिक क्रियाओं की आत्मा हैं । क्यों कि किसी भी सामूहिक खेल में भाग लेने के लिए समझना, सुनना, देखना, और अध्ययन करना आवश्यक है । इसलिए मांस पेशियों वा स्नायु विकास करने के लिए उपयुक्त क्रियाओं का आयोजन किया जाना चाहिए । इसके लिए जमनास्टिक वा यथैलेटिक्स - (व्यायाम वा कसरत) के अन्तरगत दौड़ना, कूदना, फेंकना, वजन उठाना, घुड़ सवारी करना, तथा डण्ठ-बैठक लगाना, कुस्ती लड़ना, घूंसे बाजी करना, आसन-योगादि विद्यालय में आयोजन होना चाहिए ।

(३) विचार तथा भावना विकास सम्बन्धी क्रियायें :-

शारीरिक क्रियाओं के अभ्यास के परिणामस्वरूप बालक वा बालिकाओं की भावनाओं तथा विचारों का विकास होना चाहिए। तभी वे सच्चे नागरिक हो सकेंगे। इसलिए विद्यालयों में सामूहिकता, सहानुभूति, मैत्री, न्याय प्रियता व सहयोग की भावना का विकास करने तथा काम प्रवृत्ति के शोधन हेतु। सामूहिक खेल, स्काउटिंग, गर्ल्स गाइड, राष्ट्रीय युवक कल्याण अभियान, प्रारंभिक चिकित्सा, रेड क्रास सोसाइटी आदि का आयोजन किया जाता है।

(४) मनोरंजन संबंधी क्रियाएं - शारीरिक क्रियाओं का अभ्यास करते करते थकान का अनुभव होने लगता है। अतएव इसी बीच ऐसी क्रियाओं का आयोजन आवश्यक हो जाता है जिनसे थकान दूर हो सके इसके लिए विद्यालयों में नृत्य आदि का प्रबन्ध होना चाहिए जिनमें बाथ रूम, डान्स, सोसल डान्स, टैप डान्स, नैसनल वा करैक्टर डान्स, फाल्का वा इसक्वयर डान्स आदि हैं। इसके अलावा तैरना, नाव खेना, सतरंज वा कैरम आदि खेलों का खेलना भी सम्मिलित है। इस दिशा में क्लबों ने ही बड़ी सहायता की है। इसके अलावा - उत्तम भोजन, आराम के लिए समय भी दिया जाना चाहिए।

(२) शोध कार्य के लक्ष्य

किसी भी निर्दिष्ट स्थान तक पहुंचने के लिए लक्ष्य होना चाहिए। यदि लक्ष्य निर्धारित है तो निर्दिष्ट में पहुंचने की सुगमता होती है। शोध कार्य के लक्ष्य मानव जीवन के लक्ष्य हुआ करते हैं और मानव जीवन लक्ष्य शिक्षा में समस्या मूलक तत्व है। शिक्षा की समस्या स्वतन्त्र समस्या नहीं है उसको सुलझाने के लिए हमको यह निश्चित करना होगा कि मानव जीवन का पुरूषार्थ परम लक्ष्य क्या है। व्यावहारिक, औद्योगिक, यांत्रिक, शारीरिक वा सामाजिक हमारे सभी सवाल इससे संबद्ध हैं। कोई भी संगठन, कोई भी शिक्षा, कोई विधान, कोई व्यवस्था स्वयं साध्य नहीं हो सकती वह साधन मात्र हो सकती है। साध्य के स्थिर हो जाने के बाद ही साधन स्थिर हो जाते हैं।

भारत सदियों की गुलामी के बाद स्वतन्त्र हुआ है - इस पर विभिन्न जातियों का साम्राज्य रहा है - इसलिए उन्होंने अपने स्वार्थ साधन के सामने देश की सेवा का अनुभव नहीं किया क्यों कि उनको इससे कोई मोह नहीं था। इसीलिए आज देश में

(१) भुखमरी

(२) बेरोजगारी

(३) कला कौशल की कमी

(४) रोगाक्रान्तता और

(५) आलस्य

घर किये हुए हैं - अतएव हम इन औद्योगिक, वैज्ञानिक वा यांत्रिक के साथ-साथ नहीं चल पा रहे हैं। हमारे पास उत्तम खनिज वा प्राकृतिक संपदा भरी पड़ी है - फिर भी हमें देश समृद्धिशाली नहीं बना पा रहे। क्यों कि हमारी शारीरिक कार्य क्षमता, परिश्रमप्रियता आदि का ह्रास हो चुका है।

अतएव हमें निर्धनता, बीमारी, और आलस्य से छुटकारा पाना है। तभी हम समृद्धिशाली हो सकेंगे। ऐसी दशा में हमें तत्वों का समावेश अपनी शिक्षा में करना पड़ेगा - जिसके फलस्वरूप हमारा आर्थिक, औद्योगिक, सामाजिक, शारीरिक, नैतिक तथा यांत्रिक विकास हो सके। यह सारा तभी संभव है जब कि आधुनिक शिक्षा में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों को स्थान दिया जाय।

प्रस्तुत शोध कार्य के लिए जो लक्ष्य निर्धारित किये हैं उन्हें अध्ययन की दृष्टि से दो भागों में विभक्त किया जा सकता है। प्रथम खण्ड के अंतर्गत अध्ययन काल में होने वाले शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों तथा तत्वों को जानना और द्वितीय खण्ड के अंतर्गत बालक के अध्ययन कक्ष के बाहर होने वाले शारीरिक कार्य क्रमों का अध्ययन करना है। इन दो खण्डों का पृथक पृथक गवेषणात्मक अध्ययन अधोलिखित दो शीर्षकों के अंतरगत करना अधिक सुविधा-जनक होगा।

(अ) पाठ्यक्रमान्तर्गत शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमांश लक्ष्य

(ब) तथा पाठातिरेक शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का पर्यवेक्षण

(स) शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के द्वारा यह देखना कि :-

(१) बालकों तथा बालिकाओं के लिए शरीर विकास संबंधी क्रियाओं का (खेल-कूद-फुटबाल, हाकी, क्रिकेट, बैडमिन्टन, बासकेटबाल और कबड्डी का आयोजन किया जाता है ?

(२) बालक तथा बालिकाओं की मांस पेशियां वा स्नायु विकास संबंधी क्रियाओं (यथलेटिक्स वा जमनास्टिक - व्यायाम वा कसरत के अंतर्गत दौड़ना, कूदना, फेंकना, वजन उठाना, घुड़ सवारी करना तथा डण्ड-बैठक लगाना, कुस्ती लड़ना, घूंसे-

दूरी कूदी करना, आसन-योगादि) का विद्यालयों आयोजन किया जाता है ।

३ - बालक तथा बालिकाओं की विचार तथा भावना विकास संबंधी क्रियाओं का (सामूहिक खेल, स्काउटिंग, एन० सी० सी०, गर्ल्स गाइड, राष्ट्रीय युवक कल्याण अभियान, प्रारंभिक चिकित्सा, रेडक्रास सोसाइटी) आदि का आयोजन किया जाता है ।

४ - मनोरंजन संबंधी क्रियाएं :- (तैरना, खेना, नृत्यादि, सतरंज, और कैरम आदि खेलों का आयोजन किया जाता है ।

५ - विद्यालय में शारीरिक शिक्षा कार्यक्रम को आयोजित कराने के लिए प्रावधान है ।

६ - विद्यालय में विभिन्न समारोहों का आयोजन किया जाता है ।

७ - छात्रों के विभिन्न उपयुक्त अभ्यास कक्षा की व्यवस्था है ।

८ - छात्रों को दैनिक अभ्यास कराया जाता है अथवा नहीं ।

९ - छात्र उपस्थिति एवं अभ्यास रुचि कैसी है ।

(ब) शारीरिक क्रियाओं के माध्यम से यह निरीक्षण करना कि -

१ - बालकों के विभिन्न खेल-कूद की क्या व्यवस्था है ।

२ - बालकों के विभिन्न व्यायाम-जिमनास्तिक की क्या व्यवस्था है ।

३ - बालकों के विभिन्न कसरतों - एथलेटिक्स की क्या व्यवस्था है ।

४ - क्रीड़ाक्षेत्रों व व्यायाम शालाओं की उचित व्यवस्था है ।

५ - क्रीड़ा सामग्री वा व्यायाम कसरत के लिए सामग्री प्राप्ति के कौन से साधन है ।

६ - क्रीड़ा शुल्क के संबंध में अध्यापकों के क्या विचार है ।

७ - विद्यालयों में प्रतियोगिताओं आयोजन होता है ।

८ - सामूहिक कवायत की व्यवस्था है या नहीं ।

९ - इन शारीरिक क्रियाओं के लिए शासन या विभाग से अनुदान मिलता है ।

१० - बालकों की रुचि इन विभिन्न शारीरिक कार्यक्रमों के प्रति कैसी है ।

----0000----

इन विभिन्न लक्ष्यों के साथ ही (१) विन्ध्य प्रदेशीय उच्चतर माध्यमिक शालाओं के पाठ्यक्रम में शारीरिक शिक्षा कार्यक्रमोंका आलोचनात्मक अध्ययन। (२) मुदालियर आयोजन की सिफारिशों का विद्यालय में प्रभाव (३) वैयक्तिक सुझाव तरीकों एवं साधनों का निर्देशन करना भी है। इन्हीं दृष्टिकोणों से लेकर प्रश्नावली का निर्माण किया गया है।

(३) भारत में हुए इस दिशामें शोध कार्य

भारतीय शैक्षणिक पृष्ठभूमि - कुछ वर्षों पूर्व भारत में अंग्रेजी शासन व्यवस्था थी अतएव प्रचलित शिक्षा प्रणाली उन्हीं की देन है। अत: अंग्रेज सरकार अपनी आवश्यकताओं को सामने रखते हुए शिक्षा का सर्वेक्षण कराया और उसीके अनुसार शिक्षा प्रणाली का संगठन किया गया। उस समय की शिक्षा पध्दति के संबंध में प्राच्य और पाश्चात्य विचार धाराओं में एकता नहीं थी। फिर भी लार्ड मैकाले ने भारतीय शिक्षा को अंग्रेजी नीति के सांचे में ढालने का प्रयास किया। भारतीय शोध कार्य के अध्ययन के पूर्व साररूप में आधुनिक शिक्षा प्रणाली की पूर्व वर्ती शिक्षा व्यवस्था की जानकारी आवश्यक है -

सत्यत: शिक्षा आरम्भ ऋग्वेद काल से होता है। यह काल २५०० ई० पूर्व से वर्तमान सम्वत् तक के वर्षों को ऐतिहासिक दृष्टि से विभाजन किया जाय तो पांच भाग किए जा सकते हैं -

१ - वैदिक युग २ - बौध्द युग ३ - मुस्लिम युग ४ - ब्रिटिश युग ५ - स्वतंत्रता के बाद का काल। आधुनिक शिक्षा ब्रिटिश युगीय शिक्षा प्रणाली से प्रभावित हुई है - अस्तु तत्कालीन शिक्षा व्यवस्था पर दृष्टिपात करना अधिक समाचीन होगा। इस युग में (१) प्रथम काल - (१७५७) - १८१३ ई०) में ईस्ट इण्डिया कम्पनी शिक्षा के प्रति उदासीन रही। उसने तटस्थता की नीति अपनायी।

(२) व्दितीय काल (१८१३ - १८५७ ई०) इस समय कम्पनी ने शिक्षा समस्या पर विचार किया और प्रयोगात्मक रीति अपनायी।

(३) तृतीय काल (१८५७ - १९१९ ई०) इस अवधि में केन्द्रीय सरकार पूरे देश की शिक्षा नीति निर्धारित करती रही।

(४) चतुर्थ काल (सन् १९१९ - १९४७ ई०) इस काल में प्रादेशिक स्वशासन शुरू हुआ।

सन् १८५५ तक इस देश में शिक्षा प्रशासन सुव्यवस्थित नहीं था। सन् १८३५ में लार्ड विलियम बैन्टिंग के समय में शिक्षा समिति के प्रधान लार्ड

मैकाले ने अपने लेख-पत्र में अंग्रेजी भाषा पर जोर देते हुए कहा था कि हमें इस देश में ऐसे वर्ग का निर्माण करना है जो रंग और रक्त में भारतीय हो किंतु खान-पान, रहन-सहन, आचार-विचार, तथा बुध्दि में पूरे अंग्रेज हो ।

सन् १८५४ के वुड का घोषणापत्र (वुड डिस्पैच) ने जनशिक्षा तथा मातृभाषा पर जोर दिया तथा शिक्षा विभाग संगठित हुए ।

स्वतंत्रताके पश्चात् पूर्व-स्वाधीन-युगीन शिक्षा का सुधार एवं पुनरुध्दार हुआ । शिक्षा में सर्वेक्षण हुए एवं वैज्ञानिक तथा प्राविधिक शिक्षा का प्रचार हुआ । भारत वासियों की निरक्षरता जो ८० प्रतिशत थी कमने लगी , शिक्षा नीति-सरकार निरूपित करने लगी । सन् १९२१ में शिक्षा सलाहकार मण्डल की स्थापना हुई सन् १९४५ में भारत सरकार ने अपना एक स्वतंत्र शिक्षा विभाग खोला और १९५७ में शिक्षा तथा वैज्ञानिक शोध-मंत्रालय की स्थापना हुई और तभी से शिक्षा संबंधी सभी क्षेत्रों में शोध कार्य प्रारंभ हुए ।

(ब) शोध कार्य - बहुविधि प्रयास करने पर भी शोधकार्य के अध्ययन को सुदृढ़ आधार प्रदान करने के लिए शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों पर महत्वपूर्ण साहित्य उपलब्ध नहीं हो सका । इन साईक्लोपीडिया आफ एजुकेशनल रिसर्च में इस क्षेत्र अब तक हुए शोधकार्य एवं तथ्यों का महत्वपूर्ण उल्लेख किया हुआ है, उनसे ही लेखक को संतुष्ट होना पड़ा है । इस शोध कार्य का उल्लेख अग्रिम शीर्षक विदेशों में हुए शोध कार्य का सिंहावलोकन में वर्णन करने का प्रयास किया जाता है।

भारत में शारीरिक शिक्षा में हुए शोध-कार्य का रूप इस प्रकार है - अपने देश में शारीरिक शिक्षा बहुत प्राचीन काल से चली आ रही है । वैदिक काल में यह व्यायाम, आसन, योग, धनुर्विद्या तथा युध्द विद्याके रूप दी जाती थी । आश्रमों में ऋषिगण इन विद्याओं को बहुत महत्त्व देते थे और वही अभिरुचि के अनुसार उन अपेक्षित शारीरिक विद्याओं का अभ्यास कराते थे सर्व प्रथम सन् १८८२ ई० में भारतीय शिक्षा आयोग ने शिक्षकों एवं निरीक्षकों का ध्यान शारीरिक शिक्षा की ओर आकृष्ट किया उन्होने सिफारिश की कि शारिरिक विकास को स्थानीय खेल-कूद ड्रिल तथा दूसरी उपयोगी कसरतों के द्वारा प्रोत्साहन दिया जाय ।

भारत में इस शिक्षा का श्री गणेश सन् १९२१ में हुआ । इसका प्रारंभ श्री यस०सी० बक ने किया इसी वर्ष मद्रास में वाई० एम०सी० ए० विद्यालय की स्थापना हुई । इसी समय भारतीय शिक्षा सचिव नियुक्त होने के कारण विद्यालयों में शारीरिक क्रियाओं का भी विकास होने लगा । सन् १९३३ में लखनऊ में शारीरिक शिक्षा का महाविद्यालय

में शारीरिक शिक्षा का महाविद्यालय स्थापित हुआ । इन शिक्षालयों में विभिन्न शारीरिक क्रियाओं का प्रशिक्षण दिया जाने लगा । प्रशिक्षित अध्यापक माध्यमिक विद्यालयों में जाने लगे और इस प्रकार से पाठ्यक्रम में शारीरिक क्रियाओं को महत्वपूर्ण स्थान मिलने लगा । कलकत्ता विश्व विद्यालय आयोग (१९१७ ई०) ने शारीरिक शिक्षा संचालक तथा विद्यार्थी सेवा बोर्ड के स्थापना की सिफारिश की । सन् १९४८ में राधाकृष्णनन कमीशन ने भी सरकार का ध्यान आकर्षित किया इसके अतिरिक्त माध्यमिक-शिक्षा आयोग (१९५२-५३) ने तो पूर्ण रूपेण शारीरिक क्रियाओं का महत्व और उनके संगठन आदि के संबंध में उल्लेखनीय सिफारिशें की हैं । उसी के फलस्वरूप माध्यमिक विद्यालयों में इन क्रियाओं को अब महत्व दिया जाने लगा है । इन क्रियाओं के संचालन के निमित्त विद्यालयों में प्रशिक्षित अध्यापक भी रक्खे जाने लगे हैं , इन्ही अध्यापकों द्वारा विद्यालयों में विविध शारीरिकक्रियाओं का आयोजन एवं संचालन किया जाता है ।

(४) विदेशों में हुए शोधकार्यों का सिंहावलोकन :-

अ - ऐतिहासिक पृष्ठ भूमि - ग्रिजेल के अनुसार शिक्षा क्षेत्र में क्रियाओं का समारंभ सर्वप्रथम यूनान में हुआ था । वहां के प्राचीन विश्वविद्यालयों में पाठ्यक्रमातिरिक्त शारीरिक क्रियाओं का वर्णन मिलता है । पहिले यूनान विद्यालयों में वैयक्तिक खेल-कूद, व्यायाम, दौड़ आदि के रूप में क्रियायें की जाती थी तत्पश्चात सामूहिक खेल - (टीम गेम्स) होने लगे । वहां के विद्यालयों के विभिन्न ~~सम्मूहिक-से~~ कार्यक्रमों के सम्पादनार्थ छात्र समितियों का संगठन होने लगा इस प्रकार शारीरिक क्रियाओं का महत्व बढ़ता गया ।

यूरोप में मध्यकाल के समय विश्वविद्यालयों में छात्र संघ (स्टूडेण्टस् नेसंस) विद्यार्थियों के ~~नि~~- जीवन का प्रमुख अंग समझा जाता था । विभिन्न खेल-कूद मंटुआ के विठोरिनोद फेल्टर्स स्कूल में स्वतंत्रता पूर्वक खेले जाते थे । ई० इंग्लैड के जनता विद्यालयों में (पबलिक स्कूलस्) में भी छात्रों की विभिन्न शारीरिक क्रियायें होती थी । विंचेस्टर कालेज में १३८३ ई० में इन शारीरिक क्रियाओं के लिए कुछ नियम आदि भी निर्धारित कर दिये गये थे । अठारहवीं शताब्दी में गोल्फ, क्रिकेट, रोइंग और फुटबाल-संघ (एसोसिएसन) वेस्टमिस्टर में सर्व प्रथम पाये गए ।

अमेरिका की शिक्षा में पहिले शारीरिक कार्यक्रमों का महत्व नहीं

समझा जाता था। किन्तु शिक्षा में वैज्ञानिक एवं मनोवैज्ञानिक प्रवृत्ति के प्रादुर्भाव के कारण शारीरिक क्रियाओं का शैक्षणिक महत्व बढ़ने लगा। सन् १८११ में फुटबाल इक्सटर अकेडमी लोक प्रियता प्राप्त करने लगा। उसी के फलस्वरूप सन् १८७८ ई० में इक्सटर और इनडोवर के बीच सर्व प्रथम अन्तर्विद्यालयीय फुटबालका खेल प्रारंभ हुआ। इससे स्पष्ट है कि उत्तर अमेरिका में उन्नीसवीं शताब्दी में ही शारीरिक क्रियाओं तथा व्यायाम का श्री गणेश हुआ।

न्यू इंग्लैण्ड में सन् १८६५ में विलियम-जार्ज ने छात्र संघ जूनियर रिपब्लिक सन् १९०० के बाद शारीरिक समितियाँ, संगीत संघ आदि संस्थाओं की स्थापना हुई। सन् १९१० ई० के बाद स्काउट्स का भी आरंभ हो गया। इसके बाद बीसवीं शताब्दी में विस्तृत क्षेत्र में इन क्रियाओं का महत्व बढ़ता गया।

(ब) शोध-प्रगति - उन्नीसवीं शताब्दी के प्रथम दशक तक स्कूल के अधिकारी गण इन क्रियाओं को शैक्षणिक-कार्य में व्यवधान बतलाते थे और इसी से इनकी उपेक्षा होती रही। किन्तु प्रथम विश्व युद्ध के समय से ही इनको महत्व दिया जाने लगा। स्कूल बोर्ड ने कोचेज और स्पान्सर्स की नियुक्ति किया - उनके - द्वारा विद्यालयों में इन क्रियाओं को यथेष्ट समय दिया जाने लगा और आयोजन के लिए प्रावधान भी। जोन्स ने २६६ पबलिक स्कूलों में २८ प्रकार की विभिन्न क्रियाओं का अध्ययन किया। उसने बताया थे वे क्रियाएं हैं जो दैनिक कार्यक्रम के अंतर्गत होती हैं तथा अध्ययन के अभिन्न अंग हैं। उन्होंने इन क्रियाओं को पाठ्यक्रमानुसार कक्षा के बाहर संगठित किये जाने का सुझाव पेश किया तथा जोन्स ने यह भी बतलाया कि किशोरावस्था में शारीरिक क्रियाओं के चुनाव में स्वतंत्रता व स्वानुभव हो और बाह्य प्रेरणा से परे हो। शेनन ने शारीरिक क्रियाओं के अध्ययन से यह निष्कर्ष निकाला कि बालक विद्यालय के इन कार्यक्रमों से आकर्षित होते हैं, तथा इन क्रियाओं मे सक्रिय भाग लेने से उनके व्यक्तित्व का पूर्ण विकास होता है। स्मिथ जो एक मनोवैज्ञानिक चिकित्सक (साइकियाट्रिस्ट) थे, उन्होंने कैलिफोर्निया विश्व विद्यालय में शोध करके बताया कि उनके पास ३०० व्यक्ति जो मनोवैज्ञानिक उपचार हेतु आये थे। उनमें से दो तिहाई लोग किसी भी शारीरिक खेल-कूद या क्रियाओं में सम्मिलित नहीं हुए थे। हाल ही में ट्रम्प महोदय ने ३५२५ माध्यमिक शालाओं के छात्रों का अध्ययन करके निष्कर्ष निकाला कि शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों के माध्यम से विद्यार्थियों में स्फूर्ति, कौशल दक्षता, मैत्रीभाव, विद्यालय के प्रति रुचि, आदर्श नैतिकता, सद्भाव, अवकाश के समय उच्च कार्यों का अन्वेषण करना, अध्यापकों के प्रति आदर एवं साहचर्य, स्मरण

[illegible] में, स्मरण शक्ति, शारीरिक स्वस्थता, मानसिक स्थिरता, सामाजिक कार्यकुशलता, प्रसन्नता और सामान्य ज्ञान आदि गुणों का आविर्भाव होता है। इस प्रकार सन् १९२० के बाद इन क्रियाओं का समावेश विद्यालयों में होने लगा तथा सन १९३० ई० तक ये क्रियायें विद्यालयीन कार्यक्रमों की अनिवार्य अंग बन गई। इनके कुछ सम्बन्ध में बहुमुखी खोज तथा अध्ययन होने लगे। अध्यापकों एवं छात्रों का सम्मान इन क्रियाओं में भाग लेने के कारण होने लगा और १९५० ई० तक शिक्षा संस्थाओं की अनिवार्य विषय के रूप में मानी जाने लगी।

--ooo--

द्वितीय अध्याय

शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का शिक्षा में महत्व

शिक्षा का अभिप्राय -

शिक्षा का विकास मानव विकास के साथ साथ हुआ है, मनुष्य जीवन के प्रत्येक क्षण में कुछ न कुछ शिक्षा ग्रहण करता रहता है। जब शिक्षालय नहीं थे तो समाज के वृद्ध सामाजिक एकता वा आदर्शों की शिक्षा संतति को दे कर, उन्हें समाजोपयोगी सदस्य बना दिया करते थे। कालान्तर में शिक्षालयों का विकास हुआ और शरीर तथा मस्तिष्क को पृथक मान कर केवल पुस्तकीय ज्ञान से मस्तिष्क को भर देना ही शिक्षा का लक्ष्य समझा जाने लगा। इधर मनोविज्ञान के विकास से शिक्षा संसार में भारी परिवर्तन हुए और बालक की अभिरुचियों के अनुसार उसका स्वाभाविक विकास करना शिक्षा का कार्य समझा जाने लगा। अब संसार का औद्योगिकरण हो रहा है, वैज्ञानिक वा यांत्रिक विकास अपनी चर्म सीमा तक पहुंच चुके हैं। इसलिए केवल भाषा, गणित और भूगोल इतिहास की शिक्षा से आधुनिक युग की आवश्यकताओं की पूर्ति नहीं की जा सकती। इसलिए वर्तमान शिक्षा का अभिप्राय बालक का सर्वांगीण विकास करना है। बालक के मानसिक विकास के साथ साथ उसका - (१) शारीरिक (२) व्यावसायिक (३) भावात्मक (४) सामाजिक (५) आध्यात्मिक विकास भी करना शिक्षा का कार्य है।

शिक्षा का अर्थ

अंग्रेजी का एजुकेशन शब्द जिसका अर्थ शिक्षा है, लैटिन भाषा के एडूकेटम शब्द से निकला है जिसका तात्पर्य शिक्षित करना है ए का आशय है आभ्यान्तर से तथा डूको का आशय है अग्रमति देना इस प्रकार एजुकेशन शब्द का अर्थ है, अन्तर्निहित शक्तियों को बाहर की ओर विकासोन्मुख करना, क्रीत ज्ञान को ठूंसना नहीं। इसी आधार पर एडिसन ने एजूकेशन की परिभाषा करते हुए कहा है कि -

शिक्षा व्दारा मनुष्य के अन्तर्निहित शक्तियों तथा गुणों का विकास होता है जिनको शिक्षा की सहायता के बिना बाहर निकालना असंभव है। एक अन्य मत के अनुसार एजुकेशन शब्द को विभिन्न शारीरिक, मानसिक एवम् नैतिक शक्तियों के विकास वा प्रादुर्भाव का पर्याय माना गया है।

भारतीय प्राचीन साहित्य में शिक्षा वेदांगों में से एक का नाम है जिनमें वेदों के वर्ण स्वर, मात्रा आदि का निरूपण है शिक्षा शब्द शिक्ष धातु से बना है जिसका अर्थ ज्ञानार्जन करना है । इससे स्पष्ट है कि शिक्षा जड़ वस्तु न हो कर एक प्रक्रिया है शिक्षा में शिक्षक तथा शिक्षार्थी के बीच इसका आदान-प्रदान होता है । इसीलिए एडम्स ने शिक्षा को द्विमुखी प्रक्रिया (बाई पोलर प्रक्रिया) बतलाया है । उसका एक अंग है बालक द्वारा शिक्षक उन्हीं बीच शिक्षा प्रक्रिया चलती है । एडम्स की भांति जान डीवी ने शिक्षण को एक प्रक्रिया ही माना है । उसके अनुसार

शिक्षा एक सार्थक प्रक्रिया (परपजफुल एक्टिविटी) है । इसके दो अंग हैं एक मनोविज्ञानिक दूसरा व्यावसायिक । बालकों की मूल प्रवृत्तियों तथा शक्तियों का अध्ययन ही इस प्रक्रिया के मनोविज्ञानिक अंग का आधार है । साथ ही जान डीवी ने शिक्षण प्रक्रिया के आर्थिक मूल्य को अधिक महत्व दिया है । उसका कथन है कि कोई भी प्रक्रिया उस समय तक सार्थक नहीं है - जब तक कि उसका औद्योगिक उपयोग व मूल्य न हो । इसी के आधार पर अमेरिका की शिक्षा उद्योग तथा व्यवसाय प्रधान हो गई है । उद्योग व व्यवसायों की शिक्षा ग्रहण करने के लिए परिश्रम, अध्यवसाय, शारीरिक कार्य क्षमता, आदि की आवश्यकता है । अतएव शिक्षा में शारीरिक कार्य क्रमों का विशिष्ट स्थान होना चाहिए ।

शिक्षा की आवश्यकता -

व्यक्तित्व के विकास, चारित्रिक उन्नयन, स्वावलंबन और अपने जीविकोपार्जन की क्षमता के निमित्त शिक्षा की आवश्यकता है । साथ ही बालक के मनोविज्ञानिक विकास तथा मूल प्रवृत्तियों का उचित मार्ग दर्शन कर के नितान्त पराश्रित और अयोग्य शिशु को कार्य क्षम बनाने के लिए भी शिक्षा की जरूरत है ।

शरीर ही सब धर्मों का साधन है , जब तक शरीर स्वस्थ वा निरोग नहीं रहेगा तब तक मस्तिष्क भी स्वस्थ नहीं रह सकता । रूग्ण या कष्ट युक्त शरीर ध्यानावस्थित हो ही नहीं सकता अतएव सुगठित वा स्वस्थ शरीर का निर्माण करना शिक्षा का कार्य है ।

आज संसार का औद्योगीकरण हो रहा है , आर्थिक विकास अपनी अन्तिम सीमा तक पहुंच चुका है - पाश्चात्य देशों में पर्याप्त आर्थिक

अमन चैन है परन्तु अपना देश प्राकृतिक साधनों से सम्पन्न होता हुआ भी आर्थिक विपन्नता के चंगुल में फंसा हुआ है - धन धान्य के लिए हमें दूसरे देशों का मुंह ताकना पड़ता है। अतएव इस आर्थिक वा व्यावसायिक दौड़ में आगे बढ़ने के लिये ऐसी शिक्षा होनी चाहिए जो स्फूर्तिवान, परिश्रमी और कार्य क्षम युवकों का निर्माण करें।

वैज्ञानिकता के विकास ने संकीर्णता की जंजीरों को ढीला कर दिया है, राष्ट्रीयता का स्थान अन्तर्राष्ट्रीयता ने ले लिया है इस विकसित युग में बिना पारस्परिक संबंधों वा वैचारिक उदारता के किसी भी देश का काम नहीं चल सकता। इसलिए शिक्षा व्दारा सहिष्णु, सहानुभूतिक, भ्रातृत्व भाव से युक्त सहअस्तित्व पर विश्वास करने वाले समाज का निर्माण होना चाहिए।

पहिले मनुष्य स्वयं प्रकृति के अनुकूल बन कर जाता था - परन्तु आज के यांत्रिक मानव ने प्रकृति को कैद कर रक्खा है और उस पर विजय प्राप्त करना चाहता है। इसलिए नवीन वैज्ञानिक अन्वेषण तथा अनुसंधानों को संपादित करने के लिए विकसित ज्ञानेन्द्रिय वा कर्मेन्द्रियों के युवकों की आवश्यकता है। जो आधुनिक बेरोजगारी और बेकारी को दूर कर सकें इस प्रकार कला कौशल प्रधान, कुशल कारीगरों को बनाना भी शिक्षा का कार्य है।

अतएव इस प्रकार से हमारी, आर्थिक, सामाजिक, नैतिक वा जीविकोपार्जन संबंधी सभी आवश्यकताएं शिक्षा पर ही आधारित है। इसलिए शिक्षा हमारे जीवन से संबद्ध है, शिक्षा जीवन को प्रगतिशील बना कर उसको उचित दिशा की ओर ले जाती है।

<u>शिक्षा में शारीरिक क्रियाओं का समावेश</u>

शिक्षा में शारीरिक शिक्षा का स्थान जो कि शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के व्दारा दी जाती है कितना महत्वपूर्ण है यह पाश्चात्य शिक्षा शास्त्री थामस हेनरी हक्सले के अधोलिखित कथन से स्पष्ट है -

सुशिक्षित मानव मैं उसे समझता हूं जिसके शरीर और मस्तिष्क में इतनी एकता हो जाय कि शरीर-मस्तिष्क का सेवक बन जाय और अहर्निश यंत्रवत मस्तिष्क के निर्देशित कार्यों को सरलता और प्रसन्नतापूर्वक संपन्न करता रहे। परन्तु यह शरीर यंत्र एक विवेकशील, गंभीर, तर्क शक्ति से चालित, सम्पूर्ण अंगों में समान शक्ति रखने वाला, कार्य क्षम, सदैव तत्पर, भाप के इंजन की भांति होना चाहिए जिसे किसी भी कार्य में लगाया जा सके। इस यंत्र के

के मस्तिष्क को ज्ञान से लबालब भरा होना चाहिए, इसे सभी प्राकृतिक सत्यों, सौन्दर्यानुभूति तथा जीवनी शक्ति से युक्त होना चाहिए। इसकी शोधित वासनाएं सौन्दर्य या प्राकृतिक कलाओं से अनुराग करने वाली, परन्तु साहस बढ़ाने वाली विवेक की अनुचर और स्वयं तथा प्राणि मात्र से अनुराग करने वाली हों।
उपरिलिखित उद्धरण को पढ़ने से पता लगेगा कि शिक्षा शास्त्री हक्सले ने भी भाषा की शिक्षा या पुस्तकीय ज्ञान के लिए नहीं कहा। इतिहास साक्षी है कि सभ्यता का चर्म विकास अतीतकाल में बिना भाषा ज्ञान वाले मानवों द्वारा ही हुआ है। अजंता और एलोरा की गुफाएँ अपनी कलात्मकता या कारीगरी के लिए विश्व में प्रसिद्ध हैं। उसकी कलात्मक अभिव्यक्ति पर संसार भर की कलाएं न्यौछावर हैं।

पीढ़ी दर पीढ़ी यह कार्य चलता रहा सहस्त्रों कारीगर तथा कलाकारों ने लाखों घण्टे अध्यवसाय तथा अथक परिश्रम कर के इनका निर्माण किया और संभवतः उन कलाकारों में से भी लिखना पढ़ना नहीं जानते थे। अतएव जो शिक्षा हमारी सौन्दर्यात्मक भावनाओं को जागृत कर हममें कलात्मकता, कारीगरी, सच्चरित्रता, सदभावनाओं, अध्यवसाय और परिश्रमशीलता का विकास न करे वह शिक्षा नहीं। केवल पुस्तकीय ज्ञान, लिखना, पढ़ना और हिसाब लगाना सीख कर हम अपने भावी जीवन संग्राम में असफल और पराजित सिद्ध होते हैं।

वर्तमान विद्यालयों में पाठान्तिरिक कार्य क्रमों के अभाव में पाठशाला का वातावरण नीरस और शुष्क रहता है बालक पढ़ने में रुचि नहीं लेते इसीलिए शिक्षाविद बर्ट कहता है कि ऐसे विद्यालय के बालक भग्नाशायुक्त (फ्रसट्रेटेड) हो जाते हैं। जिसके कारण उनका झुकाव क्रान्तिकारी तथा आक्रमक प्रवृत्तियों की ओर हो जाता है। अतएव ऐसे छात्र आत्म संतोष के लिए अन्य विध्वन्सात्मक कार्यों की ओर प्रवृत्त हो जाते हैं। अपने दुर्गुणों से अच्छे छात्रों को भी प्रभावित करते हुए अपराधी बालक (डिलिनक्वाएंट) बन जाते हैं। अतएव शिक्षालय में स्वस्थ वातावरण निर्माण करने के लिए जिससे अपराधी बालकों का अभियोजन (एडजस्टमैन्ट) हो सके, मनोरंजक शारीरिक कार्य क्रमों में लगा कर मार्गान्तरी-करण करना चाहिए।

यूनान देश जो अपनी सभ्यता और शिक्षा के लिए प्रसिद्ध था - जब संसार अज्ञानांधकार में सो रहा था - तब यूनान देश अपनी सभ्यता की चर्म सीमा पर पहुंच चुका था - और फिर वहीं की ज्ञान दीप की ज्योति से कई देश प्रकाशित हुए। यूनानी युवक अपने साहस, धीरज और पराक्रम के लिए विश्व प्रसिद्ध है

सिकन्दर महान को कौन नहीं जानता वह एक यूनानी सैनिक ही था । सुगठित शरीर धारी यूनानी देव प्रतिमाओं की भांति निर्मित किये गए हैं - उसके विकसित सभ्यता का रहस्य केवल शारीरिक एक मात्र शारीरिक शिक्षा ही है - उसने शिक्षा की बुनियाद शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों पर ही रखी है उन्होंने अपनी सभ्यता और शिक्षा का आधार खेल कूद, नृत्य, सुमधुर वाद्य, समारोह, और धार्मिक कर्तव्यों को ही बनाया था । इसी प्रकार भारतीय अमेरिकन भी अपनी प्रार्थनाओं को नृत्यों व्दारा अभियोजित किया करते हैं यह एक अच्छी शिक्षा की विधि है । सुप्रसिद्ध आद्य वैज्ञानिक नीग्रो जार्ज वार्सिंगटन जिसमें सर्व प्रथम सोया बीन की खाद्य उपयोगिता तथा प्लास्टिक का अन्वेषण किया वह एक मात्र प्रकृति प्रेमी और विद्यालय के ज्ञान से निरा अपरिचित व्यक्ति था । आज संसार उसे महान वैज्ञानिक के रूप में आदर करता है ।

हमारे वैदिक काल के आश्रमों की शिक्षा भी जिसे ऋषि-गण प्रकृति गोद में बैठा कर दिया करते थे वह शारीरिक क्रियाओं धनुर्विद्या युद्ध विद्या, व्यायाम आदि के ही आधार शिला पर आधारित थी और उस समय भारत भी एक समृद्ध देश था - और लोग इसे सोने की चिड़िया कहते थे ।

शिक्षा एक क्रिया है, बिना अभ्यास के दक्षता नहीं आती मानव स्वभाव गल्ती करने से सीखता है । हमारे दस अंगुलियां है और प्रत्येक का सम्बन्ध मस्तिष्क से है । इसलिए जब तक हमारी अंगुलियां कार्य क्षम, कार्य कुशल न होंगी तब तक हमारी प्रतिभा का विकास नहीं हो सकता अतएव हमारा मानसिक विकास हमारी कर्मेन्द्रियों के विकास पर ही आधारित है । आज तक ऐसी किसी भी शिक्षा विधि का निर्माण नहीं हो सका जो कि रिक्त मस्तिष्क में ज्ञान को पम्प कर दे - और कोई भी ऐसा कौशल जिसका विकास बिना अभ्यास के हो जाय इस प्रकार क्रिया ही ज्ञान की जननी है और शिक्षा स्वयं एक क्रिया है । किसी चीज के बारे में जानना मात्र परिपूर्ण नहीं है - जितना कि उसे कर के सीखना ।

अतएव जो लाभ शिक्षा के हैं वही शारीरिक शिक्षा के भी हैं - इसलिए शारीरिक शिक्षा से अधोलिखित विशेषताएं उपलब्ध हैं -

१- सुगठित बलिष्ठ शरीर

२- कार्य-कौशल

३- अवकास के समय का सदुपयोग

४- आत्म संयम

५- विकसित विचार शक्ति

६- सहयो औ सहकारिता

७- कार्य-क्षमता

८- सहनशीलता वा सहानुभूति

पाठ्यक्रम में इन शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का समावेश करने से शिक्षालय में जीवन आ जाता है। बालक का मनोरंजन होता रहता है और वह अधिक अनुराग वा लगन के साथ शैक्षणिक कार्य संपादन करता है। उसमें विद्यालय के प्रति अनुराग वा लगाव उत्पन्न हो जाता है साथ ही उसमें अपने जीवनयापन के लिए कला-कौशल की योग्यता भी आ जाती है।

इसीलिए स्वामी विवेकानन्द ने कहा था कि अब भारत को भागवत और गीता की आवश्यकता नहीं है, यहां तो अब खेल मैदान चाहिए तात्पर्य यह कि बालक के संतुलि विकास के लिए जितनी मानसिक शिक्षा की आवश्यकता है उतनी ही शारीरिक शिक्षा की

शारीरिक शिक्षा शिक्षा की वह अवस्था है जो कि शारीरिक क्रियाओं के व्दारा व्यक्तित्व का सम्पूर्ण विकास करती है। अध्ययन की सुविधा के लिए इन क्रियाओं को चार भागों में विभक्त कर दिया गया है।

१- शारीरिक विकास संबंधी क्रियाएं - इनके अंतर्गत वे क्रियायें आती हैं जिनसे शारीरिक कार्य क्षमता का विकास होता है।

२- स्नायु विकास वा मांसपेशियों के विकास संबंधी क्रियाएं इनके अंतर्गत वे क्रियाएं हैं जिनसे कौशल संबंधी योग्यता तथा मनोरंजन होता है।

३- विचार विकास संबंधी क्रियाएं- इनके अन्तर्गत वे क्रियायें आती हैं जिनसे विचार शक्ति और न्याय शक्ति का विकास होता है।

४- भावात्मक विकास संबंधी क्रियाएं - इनके अंतर्गत वे क्रियाएं हैं जिनसे बालककी मूल प्रवृत्तियों का उचित शोधन वा मार्गान्तरीकरण होता है।

---000---

तृतीय अध्याय

शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के उद्देश्य

शिक्षा स्वयं एक सोद्देश्य प्रक्रिया है और बालक स्वभाव से क्रिया शील होता है वह चुप चाप नहीं बैठ सकता। उसकी प्रत्येक क्रिया उद्देश्य सीखना रहता है। इस प्रकार से पाठ्यक्रमान्तर्गत शारीरिक क्रियाओं का उद्देश्य युक्त होना स्वाभाविक है। शिक्षा का सीधा संबंध जीवन से है और उसका तात्पर्य है कि भावी जीवन संग्राम के लिए उपयुक्त नागरिक तैयार करें। इसलिए जो उद्देश्य जीवन के हैं वही शिक्षा के भी हैं। जीवन के उद्देश्य देश काल और परिस्थिति के अनुसार परिवर्तित होते रहते हैं - इसलिए पाठ्यक्रम भी बदलता रहता है। शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के उद्देश्य भी लगभग पाठ्यक्रम के उद्देश्य से मिलते जुलते हैं। किन्तु विशेष रूप से शारीरिक स्वस्थता, कार्य-क्षमता, कौशल की दक्षता, उच्च नैतिकता, और अतिरिक्त समय का सदुपयोग आदि शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के मूल भूत उद्देश्य हैं। माध्यमिक शिक्षा आयोग ने अपने प्रतिवेदन में यह अभिस्तावित (सिफारिस) किया है कि विद्यालय के अंदर होने वाले सभी कार्य क्रम वा क्रियाएं पाठ्य क्रम के अंतर्गत समझे जाते हैं।

जान डीवी बीसवीं शदी के अमेरिका शिक्षा शास्त्री ने एक स्थान पर इन्हीं कार्य क्रमों के बारे में कहा है कि -

ये कार्य क्रम उन शक्तियों को स्थिरता प्रदान करते हैं जो निम्न स्वभाव वा उच्चादर्शों के बीच बिदोलित रहते हैं और वे आगे चल कर के वयस्क को समय का सदुपयोग करना सिखाते हैं। आमोद प्रमोद की कुटिलता से रक्षा करते हैं और उनके जीवन को आनन्द मय बनाते हैं।

शिक्षाविद रैन ने शारीरिक क्रियायों के उद्देश्य का निराकरण करते हुए बतलाया है कि

शारीरिक क्रियायें शिक्षालय के पश्चात अवकाश के वरदान में बदलना तथा जीवन के बोझ को आनन्द मय बनाना है।

शारीरिक प्रशिक्षण शिक्षा का आधार

शारीरिक शिक्षण का व्यायाम, शिक्षा की आधार शिला है। विश्व में शिक्षा, सभ्यता वा धर्म में अग्रणी, यूनान, स्पार्टा और रोम की शिक्षा, शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों से ही प्रारम्भ हुई और इसी शिक्षण

के आधार पर वह देश उन्नति की चर्म सीमा तक पहुंच गए । तथा जगत को एक ज्योति, एक मार्ग प्रदान किया । उनका सिद्धान्त था कि कोई भी देश उन्नति नहीं कर सकता यदि उसके नागरिक पराक्रमी, स्वस्थ एवं परिश्रमी न हों । अपने इस उद्देश्य की पूर्ति के लिए उन्होंने शिक्षा में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों को विशेष स्थान दिया ।

चौथी शताब्दी से ले कर चौदहवीं शताब्दी तक शिक्षा का उद्देश्य आध्यात्मिक रहा । इस समय धार्मिक शिक्षा का बोलबाला रहा - फिर भी धार्मिक लोगों को संयम के बन्धन में बंधना पड़ा, शारीरिक स्वच्छता, समय की पाबन्दी, उचित आहार विहार तथा तपश्चर्या से इन्द्रियों को वश मे करना आदि धर्म के प्रमुख कार्य शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के अन्तरगत ही आते थे । धर्म का प्रमुख कार्य आत्मा शुद्धता वा नैतिक उत्थान है जैसा कि हमारे सुप्रसिद्ध दार्शनिक उपराष्ट्रपति महोदय ने कहा है -

अब तक हमारे जीवन की अपेक्षा ज्ञान संचय को महत्व दिया जाता था । अर्थात् अध्यात्म के विकास की अपेक्षा मस्तिष्क की उन्नति का प्राधान्य रखा था । परन्तु जीवन के वाह्यज्ञान के विस्तार से हम उसकी गंभीरता तक नहीं पहुंच सकते । सच्चा ज्ञान कोई सूचना नहीं है । यथार्थ विद्या मस्तिष्क की स्वतंत्रता और आत्मा की शुद्धता है । उत्तम शिक्षा का लक्षण विचार, भाव तथा इच्छा शक्ति में पूर्ण सामंजस्य हो जाय । यथार्थ आध्यात्म भाव मनुष्य के बाह्य तथा आंतरिक रूप में ऐक्यस्थापन करता है तभी जीवन में शांति उत्पन्न होती है ।

अब वैज्ञानिक युग आ गया है इसमें अनुसंधान और प्रयोगात्मक विधि का आविर्भाव हुआ है, इससे बौद्धिक शिक्षा पर जोर दिया जाने लगा है । विदेशों के लोग विश्व विद्यालयीय शिक्षा के उद्देश्य निर्धारण में संलग्न हैं । बार्बिट बान्सर चारटर्स आदिकों ने क्रियाओं के अनुसार उनका वर्गीकरण किया है । सन् १९२५ ई० के प्रारम्भ में व्यक्तिगत परिवर्तन संबंधी उद्देश्य, तथा जीवन क्रियाओं संबंधित उद्देश्यों का अंतर बताया गया । संस्कृत के अभिप्रायों की पूर्ति केव्दारा तत्वों का संग्रह किया गया किन्तु बालकों तथा नवयुवकों के सर्वांगीण जीवन की कमी पाठ्य क्रम में बनी ही रही । प्राय: आधुनिक पाठ्य क्रम में अधोलिखित कमियां पायी जाती हैं ।

(१) पाठ्य क्रम संकुचित, अधूरा, और विश्व विद्यालय शिक्षा की सीढ़ी तक पहुंचने के योग्य बनाता है।

(२) पुस्तकीय ज्ञान मात्र, व्यावहारिक शिक्षा, व्यावसायिक शिक्षा की कमी इसलिए जीवन की शिक्षा के लिए कम प्रभावशाली।

(३) पाठ्य विषयों को प्राकृतिक संबंधों से अलग रखा गया है।

(४) जीवन से असंबंधित विषयों की अधिकता।

(५) अरोचक तथा शुष्क पाठ्यवस्तु की अधिकता।

(६) रुचि के अनुसार विषय चयन की कमी।

(७) परीक्षा दृष्टिकोण तथा व्यावसायिक एवं प्राविधिक शिक्षा का अभाव।

वर्तमान युग औद्योगिक तथा यांत्रिक विकास का है अत: बालक का सर्वांगीण विकास करना शिक्षा का प्रमुख कार्य है। बालक के शारीरिक विकास के साथ साथ उसकी कार्यक्षमता, कला-कौशल संबंधी दक्षता, परिश्रम के प्रति प्रेम, व्यावसायिक कुशलता और अध्यवसाय आदि की ओर भी उसका विकास करना है। अत: उपरिलिखित कमियों को दूर करने के लिए शिक्षा शास्त्रियों ने पाठ्यक्रम में विभिन्न शारीरिक क्रियाओं को समाविष्ट करना अत्यावश्यक समझा है। इसी के फलस्वरूप विद्यालयों में शारीरिक शिक्षण क्रियाओं को महत्व पूर्ण स्थान देने का प्रावधान है। इन क्रियाओं को शिक्षा का अंग माना गया है। शिक्षा में शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों के बहुत से उद्देश्य हैं। कुछ शिक्षाविदों ने अपनी यह सम्मति दी है कि इन क्रियाओं से बालकों को अपनी इच्छानुसार मार्ग निर्धारण करने, एवं ज्ञान क्षेत्र में स्वत: पदार्पण करने का सुअवसर मिलता है। कुछ लोगों का मत है कि विभिन्न क्रियाएं शिक्षकों तथा छात्रों के मध्य पारस्परिक संबंध स्थापित करने के माध्यम हैं। इससे अनुशासन तथा वैयक्तिक तथा वैयक्तिक मतभेद की समस्या स्वयं कम हो जाती है।

इस प्रकार शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों के उद्देश्यों को अधोलिखित भागों में विभक्त किया जा सकता है।

(१) शक्तिशाली राष्ट्र के लिए - धैर्यवान, पराक्रमी, साहसी और निरोग नागरिक तैयार करना।

(२) व्यावसायिक वा यांत्रिक युग की सफलता के लिए कौशल-दक्ष, कार्यकुशल कारीगर तैयार करना।

(३) उत्तम सामाजिकता के लिए - व्यक्तित्व का विकास कर, सच्चरित्र,

सहानुभूति, सहयोग वा बन्धुत्व भाव से युक्त उत्तरदायित्वपूर्ण, नेतृत्व कर सकने वाले युवकों का निर्माण करना ।

(४) छात्रों में आत्मानुशासन, आत्मसंयम तथा न्याय प्रियता की भावना भरना ।

(५) छात्रों की कर्मेन्द्रियों का विकास कर मस्तिष्क और कर्मेन्द्रियोंका स सीधा संबंध स्थापित करना ।

(६) छात्रों को आत्म निरीक्षण तथा आत्म प्रदर्शन का अवसर देना ।

(७) छात्रों के अवकाश के समय वा अतिरिक्त शक्ति का सदुपयोग करना ।

(८) विद्यालय के वातावरण को मनोरंजक तथा रोचक बनाना ।

(९) बालकों की, अभिरुचि, योग्यताओं, प्रवृत्तियों का विकास करना ।

(१०) छात्रों का पथ प्रदर्शन में योग देना ।

इन विभिन्न उद्देश्यों के प्रति क्रमश: कुछ विचार करने से उनके अंतर्निहित विशेषताओं का आंशिक ज्ञान हो जायगा अत:

१ - शक्तिशाली राष्ट्र के लिए धैर्यवान, पराक्रमी, साहसी और बलिष्ट नागरिक तैयार करना :-

स्वस्थ नागरिक देश की निधि हैं । स्वस्थ और परिश्रमी व्यक्ति किसी भी काम को चाहे वह शारीरिक हो या मानसिक सफलता पूर्वक करता है । कोई कितना भी बुध्दिमान हो परन्तु जब तक वह स्वस्थ और शारीरिक शक्ति से युक्त न होगा तब तक अपने विचारों को रचनात्मक रूप दे ही नहीं सकता । महात्मा गांधी ने कहा करते थे कि यदि मेरा शरीर और बलिष्ट होता, यदि मैं बचपन में व्यायाम किया होता तो और अधिक अपने देश की सेवा कर सकता था । इसलिए किसी भी कार्य को संपादित करने के लिए शारीरिक कार्यक्षमता की विशेष आवश्यकता है । पाठशालाओं में आयोजित शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों करने से बालकों में शारीरिक कार्यक्षमता आती है । परिश्रम के प्रति प्रेम उत्पन्न हो जाता है और उनमें साहस, धैर्य, तथा अन्य आवश्यक गुणों का विकास होता है ।

२ - व्यावसायिक वा यांत्रिक सफलता के लिए - कार्य कुशल - वा कौशल दक्ष कारीगर तैयार करना :- अभी हमारी लड़ाई राजनैतिक स्वतंत्रता के लिए थी, उसमें हम सफल हुए । परन्तु हमारी सफलता समस्यायें लेकर आयी हैं । ~~सवर्णताब्दियों~~ शताब्दियों से व्याप्त साम्राज्य वाद और अंग्रेजों की व्यापार नीति ने हमें दरिद्र बना दिया है । इसलिए इस समय जब सारे संसार में औद्यो-

गिक वा आर्थिक क्रान्ति हो रही है, व्यवसायों की भरमार है। हमारे देश का भी औद्योगीकरण हो रहा है। अतएव आर्थिक आत्मनिर्भरता के लिए अध्यापकों और वकीलों की अपेक्षा कौशल-दक्ष, कुशल कारीगरों की आवश्यकता है जो हमारी व्यावसायिक क्रान्ति को सफल बना सकें। विद्यालयों में आयोजित शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों के द्वारा बालकों के कर्मेन्द्रियों का विकास होता है। खेल कूद से स्फूर्ति और कौशल-दक्षता का विकास होता है साथ बालकों की रुचि विभिन्न हस्तकार्यों, व्यवसायों और कलाओं की ओर प्रवृत्त हो जाती है। इस प्रकार बालक विद्यालय में शिक्षा के साथ साथ कुछ न कुछ करना सीख जाता है जो उसके भावी जीवन यापन सहायक होता है और एक परिश्रमी बालक, कुशल कारीगर बन देश की समृध्दि में सहायक होता है।

३ - <u>उत्तम नागरिकता के लिए चरित्र एवं वैयक्तिक गुणों का विकास</u> :-

चरित्र जीवन का मौलिक वस्तु है। चरित्रहीन मनुष्य स्वयं का शत्रु होता है। सामुथल समाहल ने चरित्र को आदतों का समुच्चय कहा है। शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों से बालकों में विभिन्न आदतों का निर्माण होता है। चरित्र विकास में बहुत से गुण आते हैं। किन्तु सहानुभूति, सहयोग, शिष्टता, और बन्धुत्व भाव आवश्यक हैं। इन कार्यक्रमों में भाग लेने से स्थायी भावों का संगठन होता है। मैगडूगल के अनुसार चरित्र स्थायी भावों का संगठन है। कान्ट के अनुसार मनुष्य आत्म निर्मित प्राणी है। अतएव शारीरिक क्रियाओं के माध्यम से प्रत्येक विद्यार्थी के चरित्र निर्माण की व्यवस्था की जाती है।

व्यक्तित्व की विशेषता बताने वाले शब्द विभिन्न क्रियाओं के नाम नहीं वरन् व्यौहार के गुणों के नाम हैं व्यक्तित्व का संकेत, उस व्यौहार की ओर है जो भले ही अच्छा बुरा नहीं परन्तु दूसरे लोगों को अच्छा लगे तथा जो अपने साथियों के बीच व्यक्ति की स्थिति को अनुकूल तथा प्रतिकूल बना दे। p व्यक्ति के व्यौहार की परख कैसे होनी चाहिए वा किस प्रकार व्यक्तित्व के का विकास वा सुधार किया जा सकता है। ये मौलिक प्रश्न व्यक्तित्व के संबंध में आते हैं। मनोविज्ञान उसे खास गुण यथा हंसमुख, आत्मविश्वास, आदि से उसके व्यौहार प्रकट होते रहते हैं। बालकों में शारीरिक क्रियाओं से अनुशासन, सामाजिकता, कार्यशीलता, उत्तरदायित्व नेतृत्व, सहानुभूति, सहिष्णुता आदि गुणों का विकास होता है। जो बालकों के भावी जीवन के लिए महत्व पूर्ण हैं। स्कूलों में खेल-कूद, स्काउटिंग, श्रमदान तथा सामाजिक समारोहों के समय छात्र एक दूसरे के पारस्परिक संबंध में आते हैं और उनमें कथित गुणों का पुष्टीकरण

होता है । विश्व विद्यालय आयोग सन् १९४८ के प्रतिवेदन (रिपोर्ट) में बतलाया गया है कि पारस्परिक विश्वास, धैर्य, परोपकारिता, आदि गुण स्वस्थ खेलों के अभ्यास से प्राप्त होते हैं यदि विद्यालयों में खेल केवल शैक्षणिक विचार धारा एवं प्रशासनात्मक मर्यादा प्राधान्य रहा आया तो छात्र के व्यक्तित्व का पूर्ण विकास नहीं हो सकेगा ।

४ - आत्मानुशासन - आत्म संयम तथा न्याय प्रियता की भावना -

खेल के मैदानों वा व्यायाम शालाओं में बालक को एक निर्धारित रीति से कार्य संपादन करना पड़ता है । एक निर्देशक के निर्देशन में चलना आवश्यक है अन्यथा कार्य संपादन हो ही नहीं सकता और आनन्द भी नहीं आता । खेल या व्यायाम का समय निर्धारित रहता है उस निर्धारित समय के अंदर ही खिलाड़ी और साथी मिल सकते हैं इस प्रकार समय की पाबंदी करना आवश्यक है । खेलों का अभ्यास नित्य प्रति किया जाय तभी उनका लाभ वा आनन्द मिलता है - इसलिए विद्यार्थियों में स्वयमेव अनुशासित जीवन बिताने के गुणों का आविर्भाव होता है । समय समय पर व्यायाम, भोजन वा आराम आदि में भी ध्यान देना पड़ता है । इससे सुन्दर आदतों का निर्माण होता है ।

खेलों में निर्णायक के न्याय को मान्यता दी जाती है उसका विरोध नहीं किया जाता इससे बालकों में निर्णय आदर वा न्याय के प्रति प्रेम पैदा हो जाता है । खेल तथा व्यायाम बालक के जीवन को एक नई धारा में ले जाते हैं जिसमें वह स्वयं अनुशासित वा संयमी बन जाता है । इसलिए जिन विद्यालयों में शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों का आयोजन नहीं होता उनके बालक उच्छृंखल स्वभाव के उद्दण्ड हो जाते हैं । आज विद्यालय के जीवन में व्याप्त अनुशासन हीनता का प्रमुख कारण शारीरिक शिक्षण का विद्यालयों में अभाव ही है । बिना बालकों के साथ खेलकूद में भाग लिए अध्यापक वा विद्यार्थी को एक दूसरे के संपर्क में आना, वा समझना असंभव है । जब तक बालक और अध्यापक एक दूसरे को समझेंगे नहीं तब तक गुरु-शिष्य के सही संबंध का विकास नहीं हो सकता, अतएव व्यापक उद्दण्डता को खेल कूद के आयोजना द्वारा ही दूर किया जा सकता है

५ - छात्रों की कर्मेन्द्रियों का विकास कर मस्तिष्क तथा कर्मेन्द्रियों का सीधा संबंध स्थापित करना - ज्ञानेन्द्रियाँ ज्ञान के द्वार हैं और इनसे अनुभूत ज्ञान को कार्य रूप में परिणित करने के लिए कर्मेन्द्रियों की आवश्यकता पड़ती है । तभी कोई भी विचार या ज्ञान अपने असली रूप में आता है । अतएव विचार जो मस्तिष्क में उठे उसे कार्य रूप परिणत किया जाय यह तभी संभव हो सकता है

जब कि हमारी कर्मेन्द्रियों को व्यायाम या शारीरिक क्रियाओं द्वारा इतना प्रशिक्षित कर दिया जाय कि वे मस्तिष्क की आज्ञाओं का पालन करने में समर्थ हो जाय। मेरिया मान्टेसरी ने अपनी शिक्षा प्रणाली इसी आधार पर प्रारंभ किया था। उसमें बालकों की कर्मेन्द्रियों को विकसित कर दिया जाता है वा मस्तिष्क तथा कर्मेन्द्रियों में उचित एकता पैदा कर दी जाती है। इससे बालक जो सोचता है, जिसकी कल्पना करता है उसे अपने हाथों से कर डालता है। यानी बालक के दिल दिमाग और दस्त में एकता हो जाती है। और वह कुशल कारीगर और कलाकार बन जाता है। कर्मेन्द्रियों का विकास शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों के आयोजन से ही संभव है।

६ - छात्रों को आत्म प्रदर्शन - वा आत्मनिरीक्षण का अवसर देना :- बालकों में आत्म प्रदर्शन की भावना होती है। आधुनिक पाठ्यक्रम पुस्तकीय तथा एकांगी है, कक्षा में बालक शांत और चुपचाप बैठा रहता है तथा अध्यापक क्रियाशील रहता है वह प्रयास करता है कि बालक के दिमाग में ज्ञान भर दिया जाय। परन्तु जब तक किसी बालक की रुचियों का अध्ययन नहीं किया जायगा तब तक उसे उसके स्वभाव के विपरीत ज्ञान देना निरर्थक होगा। जब कि आज कल शिक्षा में बालक का विशेष स्थान है सारी शिक्षा बाल केन्द्रित है - अतएव ऐसे अवसर में विद्यालयों में विभिन्न शारीरिक क्रियाओं का आयोजन किया जाता है ताकि बालक को समझने में सुविधा हो सके। खेलों में बालक स्वयं क्रियाशील रहता है और उसे आत्मप्रदर्शन करने का काफी मौका रहता है। साथ ही निर्देशक बालकों के आन्तरिक भावों को समझ जाता है। बालक भी अपनी कार्यकुशलता का स्वयं अनुभव करता है। उसे अपनी कार्यक्षमता किसी खेल की उच्चता तक पहुंचने के लिए कितनी बढ़ाना है इसका अनुभव होता है। इस प्रकार शारीरिक कार्यक्रमों से बालकों को आत्मप्रदर्शन या आत्मनिरीक्षण का अवसर प्राप्त होता है।

७ - छात्रों के अवकाश के समय वा अतिरिक्त शक्ति का सदुपयोग - बालक विद्यालय के पश्चात् प्राय: अकर्मण्य से इधर-उधर के गंदे मनोरंजन में अपना समय बिताते हैं। इसलिए उनके अवकाश काल के सदुपयोग के लिए खेल-कूद, व्यायामादिका आयोजन होना अत्यावश्यक है। खेलों में बालक अपने समय का सदुपयोग न तो करते ही है साथ ही उनकी मांसपेशियां और स्नायु इतने विकसित हो जाते कि उनमें एक विशेष प्रकार की कार्यक्षमता वा कौशल दक्षता का निर्माण हो जाता है। स्वाभाविक रूप से वे किसी न किसी व्यवसाय या कला को अपना

लेते हैं इससे उनके जीवनका मार्ग प्रशस्त होता है।

अवकाश के अलावा बालकों में अतिरिक्त शक्ति भी होती है जिससे बालकों में विशेष क्रियाशीलता रहती है। यदि विद्यालयों में उचित शारीरिक क्रियाओं का आयोजन न रहा तो बालक अपनी इस शक्ति को लड़ने झगड़ने, तोड़ फोड़, वा विध्वन्सात्मक कार्यों में लगा देते हैं। ऐसे ही बालक अनुशासन हीनता आदि करते पाये जाते हैं।

अतिरिक्त समय के सदुपयोग में उपयोगी शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों के संबंध में शिक्षाविद् रैन ने कहा है ~~किस~~ कि शारीरिक क्रियाएं अवकाश को वरदान में बदल देती हैं। इस प्रकार से अध्ययन से बचे हुए समय में जब कि बालक इधर-उधर घूमते और गन्दी आदतें सीखते हैं इतनाही नहीं शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों के अभाव में बालक अपराधी बालकों में परिवर्तित हो जाते हैं और समाज के लिए घातक सिद्ध होते हैं। इसलिए आवश्यक है कि बालकों में कला कौशल की योग्यता, परिश्रम से प्रेम और अध्यवसाय की शिक्षा देने के लिए इन कार्यक्रमों का आयोजन किया जाय।

८- विद्यालय के वातावरण को मनोरंजक तथा रोचक बनाना - शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों का लक्ष्य विद्यालय के शुष्क निर्जीव तथा अरोचक वातावरण को आनन्दमय बनाना भी है। बालक जब पुस्तकीय ज्ञान का अभ्यास करते करते थक जाता है और उसे विद्यालय से स्वाभाविक अरुचि हो जाती है। तब उसकी मानसिक थकान को दूर करने के लिए आकर्षक शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों की आवश्यकता पड़ती है। विद्यालय एक प्रयोगशाला है, एक ऐसा स्थान है जहां शिक्षक के शासन से नहीं वरन् निर्देशन वा सहयोग से नियमों का विकास किया जाता है। वह संगठन, निर्धारित कार्यक्रम, और शांत समय की आवश्यकता को समझ सकता है। अतएव कक्षा एक ऐसा स्थान होना चाहिए जहां बालक आवश्यकता पड़ने पर बिना ~~झिझक~~ के सहायता पाये। दूसरे हम जानते है कि बालक प्राय: दो संकटों के बीच पड़ जाते हैं। प्रथम किसी प्रश्न को न समझने को शिक्षक से कहने का भय और द्वितीय माता-पिता से जो कुछ नहीं जानते है उनके न कहने की चिन्ता। कक्षा में शांति बनाये रखने, और परिहास करने अकेले कार्य करने और साथ साथ ~~कर्न~~ कार्य करने, खेल-कूद की बातें करने और पाठ्य विषय बातें करने आदि के लिए अवसर होना चाहिए क्योंकि बालक और शिक्षक दोनों के कथन आलोचनात्मक होते हैं। इस प्रकार शारीरिक क्रियाओं द्वारा बालकों के उक्त गुणों का विकास होता है और प्रत्येक छात्र

स्कूल आनेका सतत प्रयत्न करता है और स्कूल वातावरण तथा कार्यक्रम उन्हें आकर्षक प्रतीत होता है । अध्यापक और विधार्थी का संपर्क अधिक घनिष्ट होता है । अतएव विद्यालयों में, क्लब, स्काउटिंग कैम्प, नृत्य और रेडक्रास सोसायटी आदि का आयोजन करना चाहिए । जिससे बालकों का उचित मनोरंजन हो सके ।

६ - बालकों की अभिरुचि, योग्यताओं, तथा प्रवृत्तियों का विकास - अभिरुचिकी संक्षिप्त परिभाषा नहीं की जा सकती । बल्कि उसे इस प्रकार बतलाया जा सकता है कि जिज्ञासा, भाव तथा अन्तरंग तत्व, की मानसिक स्थिति जो अभिप्राय पूर्ण क्रिया की ओर अग्रसर करती है वह व्यक्ति के लिए स्पष्ट एवं तात्कालिक मूल्य की वस्तु है । जब व्यक्ति किसी वस्तु से सतत संबंध स्थापित किये रहता है स्वयं विभिन्न कठिनाइयों के बावजूद भी प्रयत्नशील रहा आता है तो उसे उसी वस्तु से आनन्द तथा संतोष प्राप्त होता है तब हम उसे उस वस्तु से दिलचस्प कहते हैं कोई छात्र कला से आनन्द प्राप्त करता है, कोई खेल से, कोई व्यायाम से इस प्रकार छात्र पारस्परिक अभिरुचियों तथा योग्यताओं के आदान प्रदान द्वारा शिक्षा से लाभान्वित किए जा सकते हैं।

शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों द्वारा छात्रों की विभिन्न योग्यताओं तथा प्रवृत्तियों को व्यक्त करने का अवसर मिलता है । प्रत्येक छात्र अपनी इच्छानुसार योग्यताका प्रदर्शन करता है । थार्न डाइक ने बालक की अभिरुचियों के निम्न कारण बताये हैं ।

१ - कार्य से लाभान्वित होना - बच्चे जो कार्य करते हैं उनसे उन्हें कुछ लाभ होते हैं, इस लाभ के कारण वे उस कार्य से दिलचस्पी लेते हैं । खेल कूद तथा व्यायाम करने से बालकों को शारीरिक लाभ होता है । अत: वे इस कार्य में रुचि प्रदर्शित करते हैं ।

२ - अनुकरण शक्ति - शारीरिक क्रियाओं को देख कर बालक उन व्यौहारों को सीखने का प्रयत्न करता है और अनुकरण शक्ति से शारीरिक विकास शिक्षा में मनोरंजन प्राप्त करते हैं ।

३ - ज्ञानात्मक तथ्य - बालक जो काम करते हैं उनका ज्ञान होने से उस कार्य को अच्छे ढंग से संपादित करते हैं इस प्रकार संबंधित कार्य की पूर्व जानकारी हो जाने से कार्य में अभिरुचि हो जाती है और उस कार्य का संपादन अच्छे ढंग से होता है ।

किशोरावस्था - अभिरुचि जागृत करने का सर्वोत्तम समय है उच्चतर

माध्यमिक स्कूल स्तर में ही बालकों की यह महत्त्व पूर्ण अवस्था होती है । अत: शिक्षकों का कर्तव्य है कि वे छात्रों की इस अवस्था के अनुसार अभिरुचियों प्रवृत्तियों, योग्यताओं के अनुसार विकास करें । स्कूल नाद शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों-खेल कूद के आयोजनों से बालकों में सहयोग, सहानुभूति और सामाजिकता की भावना का विकास होता है । मनोरंजक कार्यक्रमों नृत्यादि से भी बालकों की कामुकता की प्रवृत्ति का शोध न होता है । जिमनास्टिक, एथलेटिक्स आदि का आयोजन करने से बालक योग्यतानुसार अपनी मांस पेशियों वा स्नायुओं का विकास कर कला कौशल संबंधी योग्यता प्राप्त करेंगे । जिससे अपना यापन कर सकेंगे ।

(१०) <u>विद्यार्थियों को पथ प्रदर्शन में योग देना</u> -

आधुनिक शिक्षा क्षेत्र में बालकों के समझने पर विशेष ध्यान दिया जाता है । बिना बच्चे को समझे उसका सही पथ प्रदर्शन नहीं किया जा सकता यद्यपि किसी भी व्यक्ति को पूर्ण रूपेण समझना मनुष्य की बुद्धि एवं योग्यता के परे है तथापि एक कुशल शिक्षक आधुनिकतम कलाओं के माध्यम द्वारा उनका पथ प्रदर्शन कर सकता है । सी० सी० डन्समूर के अनुसार

पथप्रदर्शन (गाइडेन्स) व्यक्ति (इंडीवीजुअल) को शैक्षणिक, व्यावसायिक, तथा वैयक्तिक संभावनाओं के प्रति बुद्धिमत्ता पूर्वक प्रयोग करने एवं उनको समझने के लिए महत्त्व पूर्ण माध्यम है और बालक को शुभ अवसर प्रदान करना है जिससे वे विश्वास करने में सक्षम हो सकते है ।

यह एक प्रकार से बालकों को यथा क्रमिक सहयोगप्रदान करता है जिससे वे स्वत: एवं अपने विद्यालय तथा सम्बद्ध जीवन के प्रति अभियोजन कर सकें । शिक्षाका प्रमुख उद्देश्य यह है कि बालक अपने वातावरण में यथेष्ट रूप से स्वत: को अभियोजित कर सके तथा पूर्ण जीवन यापन करने में समर्थ हो सके । यदि विद्यालय बालकों के झुकाव और क्षमताओं को दृष्टि में नहीं रखेंगे तो वे पूर्ण विकसित और प्रगतिशील नहीं हो सकेंगे । अत: विद्यालयों को यथोचित पथ प्रदर्शन का आयोजन करना चाहिए । पथ प्रदर्शन करने का पूर्ण अवसर शारीरिक कार्यक्रमों में मिलता है । बालक इन क्रियाओं में अन्तर्निहित ~~सक्षमत~~ शक्तियों, रचनात्मक गुणों तथा कलात्मक प्रवृत्तियों का दिग्दर्शन कराते हैं । इन क्रियाओं से बालकों की ~~अन्यम~~ अन्यान्य योग्यताओं अभिरुचियों एवं झुकावों का पता चलता है । अतएव इन्हीं क्रियाओं की समायोजना के समय शिक्षकों का उनके यथोचित पथ प्रदर्शन का प्रयास करना परम कर्तव्य है ।

चतुर्थ अध्याय

शारीरिक शिक्षण कार्यक्रम एवं बाल विकास

अवस्था के साथ साथ शरीर भी अपने वंश परम्परा एवं पैत्रिक गुणों के अनुरूप बढ़ता है । जो खामियां बालकों के माता पिता में होती हैं उनको वे विरासत के रूप में पाते हैं और शारीरिक वृद्धि के साथ साथ उन खामियों में भी वृद्धि होती है । इस प्रकार शनैः शनैः निर्बल समाज का निर्माण होता जाता है । शारीरिक बीमारियों, और दुर्बलताओं का प्रभाव बालक के मानसिक, सामाजिक या भावात्मक जगत में भी पड़ता है । शरीर से दुर्बल बालक चिड़चिड़ा और असमाजिक हो जाता है । अतएव संतुलित व्यक्तित्व के निर्माण पर ध्यान दिया जाना अनिवार्य है । यह काम शिक्षा है कि वह परम्परागत बीमारियों, दुर्बलताओं और खामियों से भावी समाज की रक्षा करें । जब तक शरीर स्वस्थ नहीं होगा तब तक मानसिक स्वस्थता की कल्पना करना निरर्थक है । स्वस्थ शरीर में ही स्वस्थ मस्तिष्क का निवास है अतएव शारीरिक स्वस्थ्यता परमावश्यक है । सभी शिक्षा शास्त्री वर्तमान पुस्तकीय या सैद्धान्तिक शिक्षा का विरोध करते हैं । आज शिक्षा पुस्तक प्रधान नहीं अपितु कर्म प्रधान होनी चाहिए । महात्मा गांधी ने कहा है कि मैं बालक को शिक्षित उसी समय मानता हूं जब कि वह कुछ करना सीख जाय । हमारे सामने पढ़े लिखे बेकारों की संख्या दिन प्रति दिन बढ़ रही है । पढ़े लिखे युवक केवल लिखा पढ़ी के काम के अलावा कोई कारीगरी, कला -कौशल या शारीरिक श्रम का कार्य नहीं कर सकते - अतएव अकर्मण्यता व्याप्त है - इस सब का हल एक मात्र हमारे विद्यालयों के जीवन में शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों का समावेश करने में है । शारीरिक शिक्षण कार्यक्रम विद्यालय के जीवन को सजीव और कर्म प्रधान बनाने में सक्षम है । कौशल दक्षता के अलावा शारीरिक शिक्षण कार्यक्रम बालक का अधोलिखित ढंग से सर्वांग तथा संतुलित विकास करतेर हैं -

१- ऐन्द्रिक विकास तथा शारीरिक शिक्षण कार्यक्रम

शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों से इन्द्रियों का विकास होता है और बालक की कार्य क्षमता बढ़ती है । कार्य क्षमता के साथ साथ बालक में थकावट पर विजय पाने तथा थकावट से मुक्ति पा तुरन्त काम करने की

शक्ति भी शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों व्दारा मिलती है । इन कार्य क्रमों का सिद्धान्त केवल शारीरिक शक्ति को बढ़ाना मात्र नहीं है बल्कि उसे लोकोपकारी कार्यों में संलग्न करना भी है - एक प्रशिक्षित बालक सदैव अपनी शक्ति का प्रयोग समाजोपयोगी कार्य में करेगा ।

वृद्धि और विकास - बालकों की शारीरिक शक्ति एक शरीर की वृद्धि और विकास कर साथ साथ बढ़ती है प्राकृतिक रूप से बालक कालान्तर में बढ़ कर प्रौढ़ का रूप धारण कर लेता है उसका आकार छोटे से बढ़ कर बड़ा हो जाता है । इसे वृद्धि कहते हैं । परन्तु विकास वृद्धि का परिमार्जित रूप है । बालकों का विकास विद्यालयों में संगठित शारीरिक कार्य क्रमों के व्दारा किया जाता है, उनसे क्रियाओं का अभ्यास कराया जाता है, अभ्यास से उनकी इन्द्रिया प्रशिक्षित होती हैं और अभ्यास जनित अनुभूति के आधार पर उनका विकास होता है । वैसे प्राणी मात्र अपना विकास क्रियाओं व्दारा ही करते हैं - शिक्षा को स्वयं एक सोद्देश्य क्रिया कहा गया है क्रियाओं के व्दारा ही मनुष्य के अनुभव की वृद्धि होती है । परंतु संगठित क्रियाएं ऐन्द्रिक विकास की कुंजी हैं । अतएव इन शारीरिक क्रियाओं का अभ्यास शनैः शनैः कराना चाहिए - क्यों कि इनका मस्तिष्क पर भी उतना ही प्रभाव पड़ता है -

ध्यान - बालक एक बार में एक ही वस्तु पर ध्यान जमा सकता है । इसलिए जब बालक का ध्यान किसी संवेग या पीड़ा की ओर चला जाता है तो उसकी विचार शक्ति स्थगित हो जाती है । यहां तक कि शारीरिक पीड़ा के प्रभाव से प्राकृतिक क्रियाएं भी प्रभावित हो जाती हैं जैसे पाचन क्रिया, स्वास प्रश्वास क्रिया आदि । नित्य प्रति की कार्य जनित उदासी से बालक के ध्यान की एकाग्रता भंग हो जाती है - ऐसे समय में जब उसका ध्यान किसी मनोरंजक कार्य क्रम की ओर आकर्षित कर दिया जाय - जैसे संगीत, नृत्य और खेल की ओर तो उसकी परेशानी कम हो जाती है । यद्यपि चिन्ता, घृणा और भय से छुटकारा नहीं पाया जा सकता तथापि मनोरंजक कार्य क्रमों व्दारा उनका स्थानापन्न किया जा सकता है । जैसे वायु सर्व व्यापी है और हम किसी भी बर्तन से वायु को नहीं निकाल सकते फिर भी उसमें पानी भर कर बर्तन को वायु से छुटकारा दिया जा सकता है । ठीक इसी प्रकार बालकों के मानसिक परिश्रम जनित चिन्ताओं और भार को विद्यालयों में आयोजित शारीरिक क्रियाओं व्दारा कर के उनका समुचित विकास किया जा सकता है ।

ठीक इसी प्रकार बालकों के मानसिक परिश्रम जनित चिन्ताओं और भार को विद्यालयों में आयोजित शारीरिक क्रियाओं व्दारा कर के उनका समुचित विकास किया जा सकता है ।

इतना ही नहीं विकास शील बालक को क्रिया शील होना चाहिए चूंकि उसकी क्रियाशीलता बनी रही इसलिए उसकी रूचि का विकास करना चाहिए बालक की रूचि का दायरा बहुत छोटा होता है - इसलिए क्रिया बहुत लम्बी न होनी चाहिए । यद्यपि बालक कक्षा में उठते-बैठते, पढ़ते-लिखते थक जाते । इसलिए उनकी इस शारीरिक थकान को दूर करने तथा क्रिया में रूचि को बढ़ाने के लिए कक्षा की चहार दीवारी के बाहर उचित खेल कूद का प्रबन्ध होना चाहिए खेल कूद बालक की अध्ययन रूचि कर बर्धक होते हैं ।

बालक का शरीर यंत्रवत है जो भोजन तथा पानी रूपी ईंधन से शक्ति तथा गरमी पाता है । परन्तु यह वह इंजन नहीं है जिसे अधिक कोयला पानी दे कर एक काम से हटा कर दूसरे काम में लगा दिया जाय । इस माने में यह बड़ा कमजोर होता है, इसके अलावा यह स्वयं बढ़ता है और अपनी मरम्मत अपने आप कर लेता है । अतएव बालकों की क्षमता के अनुकूल क्रियाओं का आयोजन किया जाय ।

परन्तु केवल क्रियाओं का आयोजन करने मात्र से ही बालक का सम्यक विकास नहीं हो पाता । उसके लिए उपयुक्त प्रशिक्षण की आवश्यकता है - साथ ही यह देख लेना है कि अमुक क्रिया अमुक बालक के लिए उपयुक्त होगी या नहीं । किसी भी क्रिया का अभ्यास एक निर्धारित समय तक कराया जाय । निर्धारित समय के अनुसार व्यायाम का अभ्यास करने से कालान्तर में शरीर का आकार बढ़ जाता है और कार्य क्षमता भी । एक स्वस्थ बालक जो परिश्रम साध्य व्यायाम लगातार करता है इससे उसकी मांस पेशियों का विकास तो होता ही है, साथ ही उसमें बिना थके कठिन परिश्रम करने की योग्यता भी आ जाती है ।

बालक की जिन मांस पेशियों से काम नहीं लिया जाता वे कालान्तर क्रमसः निष्क्रिय हो जाती हैं अतएव शनैः शनैः उन मांस पेशियों को व्यायाम कराना चाहिए इससे उनका विकास हो जायगा । क्यों कि व्यायाम के अभ्यास का सिद्धान्त ही है कि आज थोड़ा और कल कुछ उससे अधिक इसका पालन करने वाला बालक एक दिन विश्व विख्यात पहलवान हो

सकता है ।

व्यायाम ही जीवन है - मानव जीवन छोटे छोटे कोषों से मिल कर बना है बहुत को मिल कर टिशू बनाते हैं और कई टिसू मिल कर एक अंग का निर्माण करते हैं जिसका कोई विशेष कार्य होता है । प्रत्येक कोषों को विकास करने के लिए नमी और गर्मी की आवश्यकता है - इसलिए प्रत्येक कोष एक रस व्दारा चारों ओर से घिरा रहता है । इसी रस व्दारा कोष अपना भोजन, प्राणवायु तथा क्षीण होने पर पुनः शक्ति प्राप्त करता है । कोषों को शरीर स्थित यंत्र पाचन संस्थान, श्वास-प्रश्वास संस्थान रक्त संचार स्थान संस्थान शक्ति दे कर काम करने योग्य बनाते हैं । और इन शक्तिदायक यंत्रों पाचन संस्थान, श्वास प्रश्वास संस्थान, रक्त संचार संस्थान, और हृदय को भोजन से शक्ति उत्पन्न करने की क्षमता, शरीर को अधिक प्राण वायु देने की क्षमता, रक्त संचार को तीव्र करने की क्षमता, एक मात्र नित्य अभ्यास किये जाने वाले व्यायामों से आती है । अतएव व्यायाम वा आयोजित शारीरिक शिक्षण कार्य-क्रम बालकों के जीवनाधार हैं । इनके बिना बालकों के जीवन की कल्पना नहीं की जा सकती - अतएव इनका बाल विकास के हेतु पाठ्य क्रम में समावेश अनिवार्य है ।

शारीरिक क्रियाएं शक्तिदायक हैं । काम का पूरक आराम है और संकोच का पूरक शिथिलता या विश्राम है । काम करते समय मांस पेशियों का संकोच वा विस्तार होता है इसी प्रकार से दिल का भी । अतएव संकोच को उत्तेजना और विश्राम को गिराव शब्दों से संबोधित किया जा सकता है । जब उत्तेजना होती है तो काम किया जाता है और जब गिराव होता है तब मांस पेशियां अपनी खोई हुई शक्ति प्राप्त करती हैं वे वेकारपदार्थों को निकालती हैं और पुनः दूसरी उत्तेजना के लिए तैयार हो जाती हैं । इसी प्रकार से क्षण प्रति क्षण, दिन प्रति दिन और वर्ष प्रति वर्ष होता है तथा शरीर विकसित होता रहता है । इस प्रकार जब एक उत्तेजना के पश्चात बिना आराम लिये ही दूसरी उत्तेजना होती रही तो थकावट आ जाती है । और बारम्बार इस प्रकार से हुई उत्तेजनाओं के कारण बालक की शक्ति का क्षाय हो जाता है । इस प्रकार से क्रियाओं को तीन भागों में विभक्त किया जा सकता है -

१- आराम दायक क्रियायें - वे हैं जिनमें प्रत्येक कार्य के बाद आराम करने का समय मिलता है।

२- मध्यम श्रेणी की क्रियायें - जिनमें आराम कम लिए और थकान बढ़ जाय।

३- कठोर क्रियायें - वे हैं जिनमें उत्तेजना के बाद उत्तेजना होती रहे और आराम करने का समय न मिले - ऐसी क्रियाओं से शक्ति क्षीण हो जाती है। और बालक के विकास में व्यवधान पैदा हो जाता है।

अतएव शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का आयोजन होते रहने या व्यायाम आदि का उचित प्रशिक्षण व्दारा अभ्यास करते रहने से मांस पेशियों में खोई हुई शक्ति को पुन: शीघ्र प्राप्त कर लेने की क्षमता आ जाती है।

आराम करते या सोते समय शरीर के बेकार पदार्थ बाहर निकल जाते हैं और रात्रि में सोते समय भोजन से प्राप्त शक्ति के व्दारा खोई हुई शक्ति फिर से मिल जाती है और टूटे हुए कोषों की मरम्मत हो जाती है और ठीक इसके विपरीत दिन के काम करते समय शक्ति क्षीण होती है टिशू टूटते रहते हैं। इसलिए दिन के समय निद्रा भर पर्याप्त न होगी - निद्रा के साथ साथ आराम के लिए समय मिलना चाहिए।

थकान - काम करने का परिणाम थकान है, जो कार्य शक्ति को समाप्त कर देता है। थकान का केवल एक ही कारण नहीं होता। थकान को हम चार भागों में बांट सकते हैं।

१- शारीरिक थकान - लगातार शारीरिक परिश्रम करते रहने या मांस पेशियों से काम लेते रहने तथा आराम या निद्रा के लिए उपयुक्त समय न मिलने के कारण शरीर थकान हो जाती है।

२- मानसिक थकान- कार्याधिक्य के कारण जब एक काम समाप्त न हो और दूसरा करने के लिये आ जाय तो मानसिक थकान हो जाती है- या कभी कभी भीड़, आवाज, हल्ला-गुल्ला या चमकदार प्रकाश में रहने की वजह से भी थकावट बढ़ जाती है। इसके अलावा जब अनेच्छा से क्षमता से अधिक काम करना पड़ता है तब भी थकावट हो जाती है। इतना ही नहीं बालक के स्वभाव में खिंचाव पैदा हो जाता है और उसमें चिड़चिड़ापन आ जाता है। उसके चित्त की एकाग्रता नष्ट हो जाती है वह काम करने योग्य नहीं रह जाता। ऐसे समय निद्रा लेना लाभदायक होता है परन्तु नींद आती नहीं इसलिए नशीले पदार्थ ले लेने से आराम मिलता है। परन्तु इस थकान की सर्वोत्तम औषधि है मनोरंजन इसलिए बालक को मानसिक थकान के समय उसकी

रुचि के अनुसार किसी भी खेल-कूद, या कला-कौशल आदि कामों में लगा देना चाहिए। मानसिक थकान दूर करने के उपयुक्त साधन हैं हस्त क्रियाएं जैसे कोई चीज बनाना, पेंटिंग करना आदि। अतएव विद्यालयों में बालकों की मानसिक थकान से रक्षा करने के लिए या संतुलित विकास के लिए आवश्यक है कि खेल-कूद या अन्य शारीरिक क्रियाओं का आयोजन किया जाय।

(३) <u>संवेगात्मक थकान</u> - जब कभी मानसिक या शारीरिक थकान किसी संवेग से प्रभावित हो जाती है या किसी बालक को स्थायी नुकसान या धक्का लग जाता है अथवा लगातार अरुचिकर दृष्य देखते रहने आदि से संवेगात्मक थकान आ जाती है। इस थकान से छुटकारा पाने के लिए उच्च कोटि के एथलेटिक्स प्रतियोगिताओं का आयोजन करना चाहिए। एथलेटिक्स शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों के अंतर्गत ही आते हैं।

(४) <u>अरुचिकर क्रियाओं से थकान</u> - कभी कभी थकान अरुचिकर क्रियाओं से भी आ जाती है चाहे वे बिलकुल छोटी क्यों न हों। उदाहरणार्थ मिल में काम करने वालों को ले लीजिए उन्हें कितना हल्का काम रहता है फिर भी वे खेलने के लिए लालायित रहते हैं।

<u>व्यायाम द्वारा शक्ति अर्जित करना तथा थकान पर विजय पाना</u> -

हम अपने पैरों से सांस लेते है और हृदय से दौड़ते हैं यह एक कहावत है। इसका तात्पर्य है कि मांस पेशियां उसी समय तक काम करेंगी जब तक उन्हें रक्त की गरमी के द्वारा प्राण वायु मिलती रहेगी। और इस प्राण वायु को विभिन्न अंगों तक पहुंचाने की क्षमता एक मात्र व्यायाम करने या विद्यालयों में शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों का आयोजन करने से बालकों में आ सकती है अस्तु व्यायाम कर इस शक्ति को अर्जित करना आवश्यक है। शारीरिक शिक्षण कार्यक्रम थकान दूर करने में इस प्रकार सहायक सिध्द होते हैं -

(१) शारीरिक क्रियाओं को करने से रक्त की लाल टिकियां बढ़ती हैं।

(२) शारीरिक क्रियाओं से रक्त की लाल टिकियों की वृध्दि के साथ साथ हीमोग्लोबिन की भी वृध्दि होती है जो रक्त के साथ प्राण वायु को अन्य अंगों तक अधिक मात्रा में पहुंचाता है।

(३) शारीरिक क्रियाओं से फेफड़ों की कार्यक्षमता बढ़ जाती है और वे अधिक प्राण वायु प्रदान करने लगते है।

(४) शारीरिक क्रियाओं से कैपलरी डिफ्यूजन बढ़ जाता है जिससे कोषों में अधिक सरलता से रक्त प्रवाहित होने लगता है।

(५) शारीरिक क्रियाओं से हृदय की शक्ति या कार्यक्षमता बढ़ जाती तथा उसके रक्त संचार की शक्ति विकसित होकर एक निर्धारित गति से चलने लगती है।

(६) शारीरिक क्रियाओं के अभ्यास से हृदय इतना प्रशिक्षित हो जाता है कि किसी काम की उत्तेजना के बाद शीघ्र ही अपनी स्वाभाविक अवस्था में आ जाता है।

बीमारियों से रक्षार्थ अर्जित शक्ति - शारीरिक शिक्षा विशेषज्ञों का कथन है कि जिस प्रकार शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों के अभ्यास से थकान पर विजय पाने की शक्ति प्राप्त होती है। ठीक उसी प्रकार इससे बीमारियों की रोकथाम करने के लिए भी शक्ति प्राप्त होती है। यों तो बीमारी की रोकथाम और औषधि करना चिकित्सकों का काम है फिर भी संक्रामक बीमारियां थके हुए और दुर्बल व्यक्तियों पर शीघ्र प्रभाव करती हैं। अतएव आवश्यक है बालकों की शक्ति शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों का अभ्यास करा के विकसित कर दी जाय।

शारीरिक शक्ति के विकास का स्वर्ण अवसर किशोरावस्था है जो अवस्था हमारे उच्चतर माध्यमिक विद्यालयों के विद्यार्थियों की होती है - माध्यमिक शिक्षा आयोग के अनुसार यह अवस्था १४ से १८ तक बतलायी गई है। अतएव शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों के द्वारा इस शक्ति का विकास कर लेना चाहिए ताकि बुढ़ापे तक यह शक्ति काम देती रहे। यद्यपि कुछ शारीरिक क्रियाएं ऐसी हैं जो ४० वर्ष के बाद भी की जा सकती हैं। इस अवस्था में अधिक उछल कूद के व्यायाम या खेल नहीं करने चाहिए। जीवन का असली आनन्द स्वास्थ्य शरीर में ही छिपा है और उपयुक्त शारीरिक स्वस्थता का विकास युवावस्था में विद्यालयों में आयोजित शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों के द्वारा किया जा सकता है। अतएव अनिवार्य रूप से विद्यालयों में इनका आयोजन किया जाना चाहिए।

स्नायु विकास तथा मांसपेशियों का विकास - या कौशल विकास तथा शारीरिक शिक्षण कार्यक्रम :-

स्नायु तथा मांस पेशियों का विकास पेशियों इन्द्रियों के विकास पर निर्भर है। लगातार शारीरिक इन्द्रियों को प्रशिक्षित करते रहने पर स्वाभा-

निश्चित रूप से कौशल दक्षता का विकास हो जाता है। सतत अभ्यास के द्वारा जब मांस पेशियाँ क्रियाओं के करने में कम गल्तियां करती हैं और काम के बाद उपयुक्त आराम का समय मिलता है तो बालक में अपने आप कार्य कुशलता या कौशल की दक्षता आ जाती है। और कालान्तर में वह उसकी निजी पूंजी बन जाती है।

किसी भी कौशल में दक्षता प्राप्त करने के लिए मांस पेशियों के साथ स्नायुसंस्थान को भी प्रशिक्षित करना आवश्यक है। क्योंकि सक्रियता की वृद्धि मांस पेशियों का काम है पर कौशल की दक्षता बिना स्नायु विकास के नहीं आती। यह स्नायु विकास एक मात्र विद्यालयों में आयोजित शारीरिक शिक्षण से हो सकता है अतएव विद्यालयों में बाल विकास हेतु इसका आयोजन आवश्यक रूप से किया जाय।

कौशल की दक्षता कुछ तो शारीरिक वृद्धि के कारण तथा कुछ व्यायामों या शारीरिक क्रियाओं के सतत अभ्यास से शारीरिक विकास के कारण होती है। यद्यपि कौशल की दक्षता कभी कभी उन बालकों में भी दिखाई देती है जो शारीरिक क्रियाओं को करने का अवसर या प्रशिक्षण नहीं पाते। अतएव उनकी इस कौशल दक्षता का एक मात्र कारण है उनकी वयस्कता तथा जीवन के कुछ अनुभव हैं। परन्तु ~~उच्चकोटि~~ उच्चकोटि कौशल दक्षता बिना किशोरावस्था में उचित शारीरिक प्रशिक्षण पाये नहीं आती। इस कौशल की दक्षता के विकास के लिए उच्चतर माध्यमिक शालाओं के बालक तथा बालिकाओं के लिए उचित शारीरिक प्रशिक्षण का अवसर दिया जाय। प्रत्येक शारीरिक शिक्षा विशेषज्ञ का कर्तव्य है कि वह बालकों की अवस्था के अनुकूल क्रियाओं का चुनाव कर प्रशिक्षण दें क्योंकि अवस्था विकास के ~~अनुस~~ अनुसार जिन क्रियाओं को करने की क्षमता बालकों में नहीं आयी उसका प्रशिक्षण देने से या तो बालक पर उसका प्रभाव नहीं पड़ेगा अथवा वह उसे सीखने में बहुत देर लगा देगा। इसलिए जब बालक की वयस्कता का विकास हो जाता है तब वह उस क्रिया को आसानी से सीख जाता है। अतः यह उपयुक्त न होगा कि हम एक छोटे बच्चे को फुटबाल या क्रिकेट का खेल सिखलावें। छोटे छोटे बालकों की मांस पेशियों का विकास लिखने-पढ़ने उठने-बैठने आदि से ही होता रहता है। जो कि पाठ्यक्रम में रहता है। अतएव सामूहिक शारीरिक क्रियाओं का आयोजन वयस्क बालकों के लिए ही करना चाहिए साथ ही यह ध्यान रखना चाहिए कि बालकों को शैक्षणिक कार्य का भार अधिक न हो जाय, कम उमर में बड़ी

बड़ी परीक्षाओं का भार बालक के मस्तिष्क में तनाव पैदा कर देता है और वे थक जाते हैं। किन्तु उच्चतर माध्यमिक शालाओं को बालकों की अवस्था का विकास उस समय तक पूर्ण रूपेण हो चुकता है इसलिए उन्हें मेहनत के खेल फुटबाल, वालीबाल और हाकी आदि खेलना चाहिए। उनके लिए कसरत और व्यायाम का भी आयोजन होना चाहिए।

<u>मांस पेशियों की सहकारिता</u> - कला कौशल के विकास के लिए विरोधी मांस पेशियों में परस्पर सहयोग के साथ काम करने की क्षमता होनी चाहिए। मांस पेशियों की साथ साथ काम करने की योग्यता का विकास बाल्यावस्था से ही शारीरिक क्रियाओं के अभ्यास करने से आती है। इस अवस्था के लिए उपयुक्त क्रियाएं हैं खेल-कूद, संगीत का अभ्यास करना तथा वाद्ययंत्रों को बजाने का अभ्यास या शिल्प कला को करना है।

विरोधी मांस पेशियों में सहकारिता का विकास किसी क्रिया को करते समय उसमें गल्ती करने या उस गल्ती से सीखने के अभ्यास से आता है। बचपन में गल्ती करना और उससे सीखना एक खेल का रूप धारण कर लेता है। यह गल्ती करके सीखने की क्रिया जीवन पर्यन्त चलती रहती है और शनैः शनैः व्यक्ति में कौशल दक्षता आती जाती है। परन्तु शिक्षा के द्वारा सीखने के इस ढंग में परिवर्तन ला दिया जाता है ताकि बारबार गल्तियां करने की संख्या कम हो जाती है केवल प्रयास करना मात्र रह जाता है। प्रकृति बालक को सीखने का मौका नहीं देती। यह बालक की अनन्त क्रियाशीलता है जो उसे शिक्षित या विकसित करती रहती है। बालक परिवर्तनशील है वह अपनी स्वाभाविक क्रियाओं के सहारे विकास करता रहता है। उन्हीं से वह कौशल दक्षता प्राप्त करता है। इतना ही नहीं उसे अनेक जीवनोपयोगी शिक्षाएं क्रियाओं द्वारा मिलती हैं। बालक अपनी क्रियाशीलता में ही अपार आनन्द प्राप्त करता है। अतएव आवश्यक है कि विद्यालय के जीवन में विभिन्न शारीरिक क्रियाओं का आयोजन रहे।

<u>किशोरावस्था ही कौशल दक्षता प्राप्त करने का समय है -</u>

हम बालक की किशोरावस्था को उसकी कौशल दक्षता की अवस्था भी कहते हैं। यद्यपि कौशल दक्षता का कौशल सीखने की योग्यता मनुष्य में जीवन पर्यन्त रहती है परन्तु जितनी अधिक मात्रा में इस किशोरावस्था में रहती है उतनी अन्य किसी और अवस्था में नहीं। कौशल दक्षता का अवसर

विद्यालय की अन्य क्रियाओं की अपेक्षा शारीरिक क्रियाओं में अधिक मिलता है। इसलिए विद्यालयों में शारीरिक क्रियाओं का प्रथम स्थान होना चाहिए। स्कूल के पूर्व बालक खेलों तथा गत्यात्मक क्रियाओं से अंगों के सही रूप से हिलाने डुलाने की दक्षता प्राप्त कर लेता है। सफलता और असफलता भय तथा खतरे के अनुभवों से बालक में दक्षता आती है। बालक विश्रृंखल (रैण्डम) खेलों और विश्रृंखल अनुभवों से ज्ञानार्जन करता हुआ शनैः शनैः कठिन और उलझे हुए कौशलों की दक्षता की ओर बढ़ जाता है। और आगे चल कर उसके यही अनुभव उच्च कोटि की व्यावसायिक दक्षता का रूप धारण कर लेते हैं और उसको इससे आनन्द भी आता है। कौशल की दक्षता प्राप्त करने के लिए स्वर्ण अवसर ५ से २० वर्ष तक की अवस्था का है। इस अवस्था तक बालक अपनी मुख्य तथा सहायक मांस पेशियों पर अधिकार पा लेता है। इस अवस्था तक बालक दौड़ना, सुतुलन रखना, चढ़ना, फेंकना और झुकाना सीख लेता है। यही सब क्रियाएं आगे चल कर सामूहिक रूप से खेलों में एकत्रित हो कर प्रयोग की जाती है। और इन्हीं क्रियाओं को करता हुआ बालक अपने भावी जीवन में कौशल या व्यवसाय की दक्षता प्राप्त कर ~~लक्ष्य~~ लेता है।

किशोरावस्था के अलावा बाल्यावस्था में प्राथमिक कक्षाओं का शिक्षण विशिष्ट कुशलता के साथ किया जाना चाहिए बालकों को किसी प्रकार से भय या असफल होने की चिन्ता न रहे। यही वह समय है जब कि बालक कुछ दक्षता सीख जाता है। इसलिए इस काल की शिक्षा में क्रियाओं का प्राधान्य होना चाहिए। क्यों कि कार्य दक्षता नाड़ियां जो एक बार सीख जाती हैं वह जीवन पर्यन्त नहीं भूलती।

कौशल दक्षता प्राप्त करने का स्वर्ण अवसर विकसित हो किशोरावस्था में ही अपनी चरम सीमा तक पहुंचता है जो कि हमारी उच्चतर माध्यमिक शालाओं के विद्यार्थियों का शिक्षा काल माना जाता है। अतएव इस समय विद्यालयों में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का उचित आयोजन करना चाहिए। किशोरावस्था के उत्तर काल में कौशल दक्षता का विकास थोड़ा अवरूद्ध रहता है फिर थोड़े समय के बाद किशोरावस्था में किया हुआ कौशल दक्षता का अनुभव जीवन पर्यन्त थोड़ा थोड़ा कर के विकसित ~~रहता~~ होता रहता है। इस प्रकार कौशल दक्षता को ~~सीखने~~ सीखने की क्रिया जीवन पर्यन्त चलती है

कर उनका निष्कर्ष निकालने में सहायक होती है ।

व्यक्ति एक कठपुतली मात्र नहीं है कि जिसके कार्य उस पर पड़े प्रतिबिम्बों (छाया) का संचयमात्र हो । बल्कि विवेक युक्त विचार का संबंध उन पूर्व वैचारिक अनुभवों पर आधारित है कि जिनमें बाद तक प्रभाव छोड़ जाने की क्षमता हो ।

मानसिक क्षमता - प्रत्येक व्यक्तियों में पृथक पृथक विचारों को संजोने और विवेक करने की योग्यताएं होती हैं इसी विवेक को नापने के लिए एक परीक्षा का आयोजन किया जाता है जिसे हम बुद्धि परीक्षा या इन्टेलीजेन्स टैस्ट कहते हैं । किन्तु इसमें संदेह है कि ये परीक्षायें बौद्धिक योग्यता की परीक्षा लेती हैं अथवा स्मरण शक्ति की ।

क्यों कि बहुत से कम बुद्धि तत्व रखने वालीवाले व्यक्ति सफल और कुशल यांत्रिक (मैकेनिक) हैं और उनमें समस्याओं को भी सुलझाने की भी योग्यता है । कौशल क्षमता के लिए अधिक बुद्धि की आवश्यकता नहीं है । और बुद्धि तत्व मात्र ही जीवन की सफलता का रहस्य नहीं है । १४०० उच्च बुद्धि तत्व वाले विद्यार्थियों का परीक्षण किया गया जिनमें से किसी में महा पुरुषत्व के लक्षण न दिखाई पड़े उनमें से कोई भी दार्शनिक अरस्तू नहीं बना और न कोई वैज्ञानिक न्यूटन ही ।

निष्कर्ष यह हुआ कि महानता के लिए बहुत कुछ निर्भर है सुअवसर पर बहुत कुछ वैयक्तिक योग्यता पर । यह वैयक्तिक योग्यता ही है जो कौशल दक्षता प्रदान करती है । और दूसरे अपने को समाजोपयोगी बनाने की योग्यता जो दूसरे के साथ सहयोग पूर्वक काम करने के योग्य बनाती है । ये गुण हमें खेल कूद से मिलते हैं । अतएव बालक के वैचारिक विकास के लिए शारीरिक क्रियाओं की आवश्यकता है ।

प्रशिक्षण - प्रशिक्षण व्यक्ति को अपने चुनाव के अनुसार काम करने की योग्यता प्रदान करता है । वह अपने पूर्व अनुभवों के बारे में सोचता है और उस अनुभवजन्य ज्ञान को वर्तमान समस्या के सुलझाने मे लगा देता है । जो कि उसके जीवन और कार्य में प्रभाव डालने वाली होती है । पूर्व अनुभवों के आधार पर वर्तमान समस्याओं के हल के लिए वह शीघ्र ही निर्णय ले लेता है, इस संबंध में उसके निर्णय सही निकलते हैं, इससे वह थोड़े समय बहुत कुछ कर लेता है विचार विकास के फलस्वरूप उसमें शीघ्र निर्णय कर लेने की शक्ति आ जाती है ।

व्यक्ति अपने आस पास के वातावरण का भी अध्ययन करता है, वह जिस प्रकार समय के विकास से चलना सीखता है उसी प्रकार से धीरे धीरे निर्णय लेना - पहिले वह स्थाई और चलायमान वस्तुओं के संबंध निर्णय लेता है। खेलों को खेलने से शीघ्र निर्णय लेने की क्षमता में वृद्धि होती है साथ ही उसकी कार्य क्षमता बढ़ती है, उसके नियम और कायदों का अध्ययन करता है, तात्विक रूप से व्यौहारिक गुणों का अध्ययन करता है या दूसरे शब्दों में मनुष्य को जानने का अभ्यास करता है।

नेतृत्व - विचार विकास नेतृत्व गुण का स्रोत है। किसी बालक में सभी प्रतिभायें होती है किसी में केवल एक ही, परन्तु सभी बालकों में कोई न कोई प्रतिभा अवश्य होती है। सफल नेता मनुष्य की इन सभी प्रतिमाओं को खोज निकालता है। व्यक्तियों की प्रतिभाओं को खोज निकालने का गुण न तो कोई शैक्षणिक योग्यता से आता और न संगीत का अभ्यास कर भाव -प्रकाशन आदि जान लेने से - शैक्षणिक योग्यता और संगीत व्दारा प्राप्त ज्ञान केवल अंगुलियों तक ही सीमित रहता है। दस प्रतिभाओं से युक्त मनुष्य ~~दस~~ दस चीजें कर लेता है और एक प्रतिभा से युक्त मनुष्य केवल ही - यह भी सम्भव है कि व्यक्ति प्रतिभा सम्पन्न होते हुए भी इनका उपयोग न कर सके। कभी कभी देखा जाता है प्रतिभा विहीन व्यक्ति प्रतिमा संपन्न व्यक्तियों से अधिक अच्छा काम कर लेते हैं। यह नेतृत्व ही है जो प्रतिभाओं की खोज निकालता है और उनका विकास कर उनको काम में लाता है इस प्रकार नेतृत्व व्यक्ति का चरित्र विकास कर व्यक्ति को एक सफल नागरिक बनाता है। बालकों में नेतृत्व की योग्यता विकास सामूहिक खेलों का अभ्यास करने से होता है। इसके अलावा शारीरिक क्रियाओं से बालक का चारित्रिक विकास होता है - जिससे सभ्यता का निर्माण होता है डा० जाय० बी० नास ने एक स्थान पर कहा है कि

हमारा सभ्यता रूपी जाल ईमानदारी, न्याय, सौन्दर्यानुभूति और सत्य के धागों से बुना हुआ है।

अतएव यह शारीरिक शिक्षण ही है जो कि जीवन के कतिपय प्रारंभिक वर्षों में शारीरिक क्रियायों व्दारा बालकों के स्नायुओं को अनुशासित बना देता है। शारीरिक क्रियाओं से बालक का आसन ठीक हो जाता है मांस पेशियां तथा स्नायुओं में सहयोग तथा सहकारिता की भावना पैदा हो जाती है इसी के कारण बालक में कौशल -दक्षता का विकास होता

है जिन्हें वह मनोरंजक क्रियाओं व्दारा सीखता है । सुडौल शरीर, सुन्दर चलने का ढंग, विवेक शक्ति, दूसरों को समझने की शक्ति आदि का भी विकास इन्हीं क्रियाओं के अभ्यास से होता है । अतएव बालक के सम्यक विकास हेतु शारीरिक क्रियाओं का समावेश उच्चतर माध्यमिक शालाओं में होना चाहिए ।

---000---

संवेगात्मक विकास एवं शारीरिक शिक्षण कार्य क्रम

अभी तक हमने अधोलिखित बाल विकास की तीन स्थितियों का अध्ययन किया है जिसे कि हम विकास के रूप भी कह सकते हैं -

१- ऐन्द्रिक विकास - इसका संबंध बालक की इन्द्रियों को विकसित कर शक्ति बनाने से है ।

२- स्नायु तथा मांस पेशियों का विकास

इसका संबंध बालक की कार्य कुशल और कौशल दक्षता का विकास करने से है ।

३- विचार विकास - इसका संबंध बालक की विचार शक्तियों निर्णायिका शक्ति का विकास करने से है ।

४- संवेगात्मक विकास ऊपर वर्णित तीनों विकास निरर्थक है यदि इनके साथ साथ बालक का संवेगात्मक विकास न किया जाय । क्यों कि उसी शक्ति, उसी कौशल और उसी स्वभाव के सहारे एक व्यक्ति समाजोपयोगी सिद्ध होता है और दूसरा समाज के लिए घातक । अतएव प्रथम तीनों जीवन रूपी नाव को शक्ति देने वाले इंजन है जब कि संवेगात्मक विकास इस नैय्या को पार उतारने वाला पतवार है । इस प्रकार बाल के विकास में संवेगात्मक विकास का प्रथम स्थान है ।

संवेग क्रिया के संचालक होते हैं - संवेग क्रिया के चालक होते हैं, इनके व्दारा नेतृत्व शक्ति का विकास होता है । नेता जब सत्य के लिये लड़ता है तो वह सार्थक नेतृत्व कहलाता है और असत्य के लिए लड़ता है तो निरर्थक । नेतृत्व के सार्थक तथा निरर्थक दोनों प्रकार के विकास संवेगात्मक विकास पर ही निर्भर हैं । इस प्रकार से क्रिया का संचालक जो संवेग है वह अत्यधिक महत्व पूर्ण है । निष्क्रिय व्यक्ति मृतवत है, संवेग व्यक्ति को क्रिया शील बनाते हैं -

इसलिए शिक्षक का यह कर्तव्य है कि वह उन उन संवेगों को लोकोपकारी कार्यों की ओर प्रवृत्त करे । संवेगात्मक आनन्द बालक के व्यक्तित्व के संतुलित विकास में सहायक होता है । अतएव विद्यालय का वातावरण इस प्रकार निर्माण करना चाहिए जिसमें बालक संवेगात्मक आनन्द का अनुभव करे और सार्थक कार्य तथा सार्थक नेतृत्व की ओर प्रवृत्त हो ।

संवेग और बालक का सामाजिक विकास - व्यक्ति का समाज से क्या संबंध हो इस बात पर हमें विचार करना है । बालक दो प्रकार के होते हैं एक आत्म - प्रदर्शन करने वाले तथा दूसरे अपने को छिपाने वाले - बालक चाहे किसी प्रकार का हो परन्तु उसे लोकोपकारी कार्य करना चाहिए - समाज के लिए क्या उपयोगी है और क्या अनुपयोगी है इसका निर्णय बालक संवेगों के द्वारा ही करता है - अतएव उपयोगी अनुपयोगी वस्तुओं को समझने के लिए संवेगात्मक विकास अपेक्षित है ।

यह सामाजिक भावना का सब संवेग जब तक व्यक्ति में विकसित नहीं हुआ तब तक मनुष्य बर्बर थे । शनैः शनैः उनका आध्यात्मिक और संवेगात्मक विकास हुआ, और वे व्यक्तिवाद से समष्टिवाद की ओर मुड़े, समाज के बनाये हुए नियमों का पालन करने लगे । सम्पूर्ण संसार के महापुरूषों ने व्यक्ति को समाज में रहने के लिए उपदेश किया है । आपस के व्यौहार में सभ्यता बर्तने का आदेश किया है । अतएव संवेगात्मक विकास से ही सामाजिकता की वृद्धि हुई है -

अवकाश का सदुपयोग और शारीरिक क्रियाएं

महा पुरूषों ने जो भी समाज को दिया है, उसमें से ६५ प्र० श० उन्होंने अपने अवकाश के समय के सदुपयोग से पाया है ।

काम करने से प्रेम का साक्षात्कार होता है इसलिए काम करना परमावश्यक है, यदि आप प्रेम से काम नहीं करते तो उपेक्षा से ही करिये, क्यों प कि यह उससे अच्छा होगा कि आप अपना काम छोड़ कर, बेकार काम करने और वालों के दरवाजे पर बैठ कर उनके श्रम रूपी उपासना की भिक्षा मांगे । खलील ज्ञबान ने काम करने की प्रशंसा में कहा है अतएव काम-करना ईश्वरोपासना करना है -

हम अपने अवकाश के समय का किस प्रकार उपयोग करते हैं । हम चाहे कितने भी काम में लगे रहें परन्तु हमारे पास अवकाश के कुछ न कुछ क्षण रहते

ही हैं । इसलिए हमें ध्यान रखना चाहिए कि हम अपने अवकाश के समय का सदुपयोग न करें । पुरातन काल में यूनान में अवकाश के समय काम करने वाले नागरिक का सम्मान किया जाता था, किन्तु जब यूनानी सभ्यता ने अपने अवकाश के समय को कोसा और उसका दुरूपयोग किया तो यूनानी सभ्यता नष्ट हो गई । यही दशा रोमन सभ्यता की हुई । इसी प्रकार देखा जाता है कि पाश्चात्य सभ्यता आज अधोगामिनी होती जा रही है , वह समाज जो काम की उपासना करेगा अपने अवकास के समय का उपयोग न करेगा वह विश्व का नेतृत्व करेगा । अवकास काल का दुरूपयोग संसार की बड़ी से बड़ी सभ्यता के पतन का कारण बन सकता है । इसलिए किसी भी सभ्यता को अपने अवकाश काल का सदुपयोग करने के लिए विद्यालयों में उचित शारीरिक क्रियाओं की व्यवस्था करनी चाहिए । तभी वह सभ्यता उन्नति की चर्म सीमा तक पहुंच सकती है ।

<u>प्रतियोगिता और शारीरिक क्रियायें</u> - बर्बर युग से प्रतियोगिता प्राणी मात्र के विकास का कारण बनी रही - यही प्रतियोगिता की भावना मनुष्य को क्रिया शील बनाती है । किसी भी व्यक्ति, समाज, वा राष्ट्र का आशातीत उत्थान इसी प्रतियोगिता की भावना के कारण हुआ है । जब बालकों में प्रतियोगिता की भावना नहीं रहती तो वे निष्क्रिय और पतित हो जाते हैं । इसलिए बालक में प्रतियोगिता की भावना होनी चाहिए । आज के वैज्ञानिक तथा यांत्रिक विकास का रहस्य प्रतियोगिता की ही भावना है । प्रतियोगिता की तीन स्थितियां हैं -

१- प्रतियोगिता को स्वीकार करना
२- प्रतियोगिता में सफल होने के लिए वैयक्तिक तथा समाजिक प्रयास करना
३- और फिर विवेक व्दारा अवसरों की खोज कर के, सफलता पा लेना ।

इसलिए प्रतियोगिता का दायरा न बहुत बड़ा होना चाहिए और न बहुत छोटा, यदि प्रतियोगिता बालक के पहुंच के बाहर की वस्तु हुई तो वह उसमें अपेक्षित परिणाम नहीं पा सकेगा । इसलिए ऐसी लम्बी प्रतियोगिता नहीं अपनानी चाहिए ।

शारीरिक कार्य क्रमों के अंतर्गत खेलों से बालकों की प्रतियोगिता की भावना प्रदान करते हैं । खेलों में हमेशा एक शिकार होता है दूसरा शिकारी

जब शिकारी शिकार का पीछा करते हुए पा जाता है तो उसे मार डालता है और यदि पीछा करते हुए भी शिकारी शिकार को नहीं पाता तो वह स्वयं मर जाता है। इस प्रकार यदि सम्पूर्ण देखा जाय तो वह प्रतियोगिता से भरा हुआ नजर आयेगा।

खेलों में प्रतियोगिता की भावना समाई रहती है, चाहे वह कबड्डी हो, या खो खो हो, उसकी दो ही स्थितियां होती हैं। एक तो जीवन को खतरे में डालता है और दूसरा उसे समाप्त करने की सोचता है। इसलिए खेलों में पकड़ लेने को मार डालने के शब्द से संबोधित करते हैं। मानव जीवन में सदैव प्रतियोगिता की भावना रखनी चाहिए।

जिस क्षण बालक अपने हृदय से प्रतियोगिता की भावना हटा देता है उस समय उसकी मानसिक,आध्यात्मिक और सामाजिक मृत्यु हो जाती है चाहे उसका पार्थिव शरीर जीवित ही क्यों न रहे।

संसार की सम्पूर्ण शारीरिक क्रियाएं इस प्रतियोगिता की भावना से भरी पड़ी है चाहे वह प्रतियोगिता व्यक्तिगत हो या समाजिक।

प्रतियोगिता और सामाजिक विकास - प्रतियोगिता का अनुसरण करने से व्यक्ति तथा समाज दोनों का विकास होता है - खेलों के अलावा शिक्षा क्षेत्र में कोई ऐसा स्थान नहीं है जहां पर सामाजिक भावना इतनी प्रबल हो। जहां पर बालक साथ साथ खेलता है, साथ साथ काम करता है और शक्ति पाता है वहां पर स्वाभाविक रूप से राष्ट्र संघ (यूनाइटेड नेशन) का निर्माण हो जाता है। इसलिए खेल विशेष कर सामूहिक खेल शैक्षणिक महत्व रखते हैं। खेलों द्वारा ही बालकों में सहयोग और एकता से काम करने की भावना होती है।

एक पहलवान (एथलैट) चाहे वह किसी भी रंग, किसी भी जाति और किसी भी नस्ल का क्यों नहो जब अपनी योग्यता के कारण विश्व में नाम पैदा करता है तब सभी संसार की नजरें, संसार के लोग जाति भेद, रंग भेद और नस्ल भेद को एक तरफ रख कर उसका आदर करने लगते हैं। इतनी बड़ी सामाजिकता, इतना विशाल मानव प्रेम हमें शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के अलावा कहां मिल सकता है? यह खेलों की ही प्रमुख विशेषता है जो राष्ट्रवाद, धर्मवाद, जातिवाद और वर्ण भेद की सीमाओं को लांघ जाता है। मनुष्य को इतना ऊंचा उठाने वाली यह प्रतियोगिता की ही भावना है।

प्रतियोगिता की पुरष्कार की लालसा नहीं है - यह तो स्वान्त: सुखाय और आत्म तुष्टि की वस्तु है। आम तौर से मनुष्य यह कहते हुए पाए जाते हैं कि विजय श्री ले कर ही सम्मुख आना अन्यथा मुंह न दिखाना। इस कहावत में प्रतियोगिता का रहस्य कूट-कूट कर भरा है।

इसलिए प्रतियोगिता की इस भावना को हम अपने से विलग नहीं कर सकते। बस केवल हमें इतना ध्यान देना है कि अपनी प्रतियोगिता सार्थक और लोकोपकारी हो। प्रतियोगिता बालक को सद्कार्य करने के लिए प्रेरित करती है। खेलों और शारीरिक क्रियाओं के संपादन में अपने कार्यों के फल तुरन्त देखने को मिल जाते हैं इससे बालकों की रुचि बढ़ती है - इस प्रकार प्रतियोगिताएं जो संवेगात्मक विकास के अंतर्गत हैं बाल विकास में सहायक होती हैं। शारीरिक शिक्षा कार्य क्रम बालकों को खूब प्रतियोगिता का अवसर प्रदान करते हैं और उन्हें विजय पाने का अवसर देते हैं जिससे बालक के व्यक्तित्व का विकास होता है।

---000---

पंचम अध्याय

विन्ध्य संभागीय शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का विश्लेषण

विन्ध्य परिचय :-

भारतीय संविधान अधिनियम के अनुसार बघेलखण्ड तथा बुन्देलखण्ड के ३५ राज्यों के विलीनीकरण के पश्चात सन १९४८ में विन्ध्य प्रदेश की रचना हुई, १ नवम्बर सन् १९५६ को राज्यों के पुनर्गठन के परिणाम स्वरूप भूतपूर्व मध्य प्रदेश के १७ जिले, मध्य भारत, विन्ध्य प्रदेश और ~~वर्तमान~~ में भोपाल राज्यों के संविलयन के पश्चात वर्तमान मध्य प्रदेश का निर्माण हुआ । वर्तमान समय में पुराना विन्ध्य प्रदेश इस नवीन राज्य का एक प्रमुख संभाग के रूप में ही है । इस संभाग का क्षेत्रफल २३,६०३ वर्ग मील है तथा जन संख्या ४२५३३७४ बयालीस लाख त्रेपन हजार तीन सौ चौहत्तर है । यह कुल सात जिलों रीवा, सतना, सीधी, शहडोल, पन्ना, छतरपुर और टीकमगढ़ का एक संगठन है इसी संगठन का एक जिला दतिया अब ग्वालियर संभाग में मिला दिया गया है । प्रकृति से सम्मान प्राप्त और सम्पन्न विन्ध्य भूमि जिसके घट घट में प्राकृतिक सम्पदा और खनिज सम्पत्ति कूट कूट कर भरी हुई है जहां कोयला से ले कर हीरा तक निकलता है, शिक्षा में उतना ही पिछड़ा हुआ तथा उपेक्षित है । इस संभाग की साक्षरता की संख्या बहुत कम है, एक जिला जो इस संभाग का शिक्षिततम जिला है उसके साक्षरता की संख्या अधोलिखित सारणी में दी जा रही है इससे स्पष्ट हो जायगा कि इस सम्भाग में अभी शिक्षा प्रचार की कितनी आवश्यकता है -

रीवा जिला की साक्षरता का विश्लेषण

नाम तहसील	पुरुष साक्षर	स्त्री साक्षर	योग
१- हुजूर	२१,००५	२,३६०	२३,३६५
२- सिरमौर	२५,६८६	२,८४४	२८,५३३
३- त्यौंथर	१७,३४६	१,८२४	१६,१७३
४- मऊगंज	२२,०२२	१,८२८	२३,३८०

नाम तहसील	पुरूष साक्षर	स्त्री साक्षर	योग
५- रीवा कस्बा	१४,५०२	४,६६३	१६,१६५
योग :-	१,७७,५६७	१३,५४६	१,१३,६४६

विचारणीय है इस जिला की जन संख्या ७,७२,४१३ है तब यहां की साक्षरता १,१३,६४६ है। जन संख्या की दृष्टि में रखते हुए यह साक्षरता की संख्या अत्यन्त न्यून है। यद्यपि पंच वर्षीय योजनाओं ने यहां की शिक्षा में आशातीत परिवर्तन किए हैं, परिणामस्वरूप संख्या की दृष्टि से, प्राथमिक, माध्यमिक तथा उच्च शिक्षा को संतोषजनक कहा जा सकता है। फिर भी शैक्षणिक स्तर में यह भारत के पिछड़े हुए राज्यों में ही गिना जाता है। इस पंच वर्षीय योजना में यहां की शिक्षा को अन्य प्रान्तों की तुलना में एक मान्य स्तर तक पहुंचाने की आशा की जाती है। प्रथम पंच वर्षीय योजना की समाप्ति पर इस संभाग में ३८ बालकों के तथा ७ बालिकाओं के हाई स्कूल थे और अब इस समय यानी सन् १९६०-६१ के अंत तक इनकी संख्या बढ़ कर लगभग दूनी हो गई - इसका अनुमान अधोलिखित सारिणी से लगाया जा सकता है -

माध्यमिक विद्यालय रीवा संभाग की प्रगति सूचक सारिणी

सन १९५५-५६ संस्था	बालक	बालिका	योग	सन् १९६०-६१ बालक	बालिका	योग	वृद्धि
हाई स्कूल	३८	७	४५	२९	३	८०	३५
हायर सैकण्डरी	-	-	-	४२	६		
छात्र संख्या -		१३,१३५			२५,१०८		१२,६६६
अध्या० संख्या-		३९७			१,१९३		४९६
व्यय -		१५,५४,०३२ रु०			२७,१९,७३२ रु०		१,१६,५७०रु०
वजीफा एवं छात्रवृत्ति		३३,३६४ रु०			६०,३७३ रु०		२७,००९रु०

~~इसके~~ यह तो १९६१ तक की प्रगति की संख्या थी - वर्तमान समय में इस संभाग के अन्तर्गत ८१ बालक उच्चतर माध्यमिक विद्यालय ,१२ कन्या

उच्चतर माध्यमिक विद्यालय और १३ अनुदान प्राप्त उच्चतर माध्यमिक शालाएं हैं- सुचारू रूप से संचालित हो रही हैं जिनमें वर्तमान समय में कुल २५१०८ विद्यार्थी विद्याध्ययन करते हैं।

नवीन मध्य प्रदेश में विलय होजाने के कारण इस संभाग की शैक्षणिक संस्थाओं मात्र में वृद्धि नहीं हुई अपितु छात्र संख्या, अध्यापक संख्या, छात्र वृत्ति और व्यय में भी आशातीत वृद्धि हुई है। परन्तु विद्यालयों की गुणात्मकता (क्वालिटी) में कोई परिवर्तन दृष्टिगोचर नहीं होता। इन वधालयों के छात्रों के शारीरिक स्वास्थ्य, कौशल दक्षता और व्यवसायप्रियता की ओर बहुत कम ध्यान दिया जाता है। उच्चतर माध्यमिक शिक्षा का स्वरूप उसी सैद्धान्तिक वा पुस्तकीय शिक्षा प्रणाली से किस प्रकार अभिभूत है इसका दिग्दर्शन अग्रिम पृष्ठों पर शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के विश्लेषण के व्दारा होगा। विद्यालय बालकों के भावी जीवन की तैयारी का स्थल है, यहां बालक का सर्वांगीण विकास किया जाना चाहिए। अतएव वर्तमान उच्चतर माध्यमिक विद्यालयों में बाल विकास हेतु शारीरिक शिक्षण कार्य - क्रमों का आयोजन तथा संगठन करना अनिवार्य है। इस अध्याय के अंतर्गत विन्ध्य संभागीय उच्चतर माध्यमिक शालाओं के शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का अध्ययन करने का प्रयास किया गया है। संबंधी माध्यमिक शालाओं में कौन कौन से शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का संगठन किया जाता है, कहां तक उनका सुचारू रूप से संचालन सम्पन्न किया जाता है तथा कहां तक शिक्षण में उनका महत्व व आवश्यकता समझी जाती है। इन अनेक प्रश्नों तथा समस्याओं का निराकरण करने के लिए अधोलिखित श्रेणियों के आधार पर शारीरिकशिक्षण कार्य क्रमों का विश्लेषण एवं अध्ययन किया गया है :-

(१) सामूहिक खेल (आंतरिक और बहिव्दार)
(२) कसरत - (एथलैटिक्स)
(३) व्यायाम- (जमनैस्टिक)
(४) नृत्य (डान्स)
(५) तैरना (स्वीमिंग)
(६) मैदान की क्रियायें (औपेन एयर एकटिविटीज)
(७) विविध कार्य क्रम -
(८) सामाजिक कार्य क्रम -

इनमें से विन्ध्य संभागीय उच्चतर माध्यमिक शालाओं में प्राय :

प्राय: जिन खेलों व विभिन्न कार्य क्रमों का आयोजन किया जाता है - उन्हीं खेलों एवं कार्य क्रमों को दृष्टि में रखते हुए शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का अध्ययन किया गया है। इनके साथ ही साथ विभिन्न विद्यालयों से प्रस्तावित कार्य क्रम या खेल कूद तथा संभावित कार्य क्रमों का आलोचनात्मक विश्लेषण किया गया है।

१- सामूहिक खेल - (आंतरिक और बहिर्द्वार)

मानव सभ्यता के विकास के पूर्व बर्बर युग से ही सामूहिक खेल किसी न किसी रूप में समाज में खेले जाते थे - किन्तु एजियन समुद्र के तट की सभ्यता में जिसमें यूनान आदि देश गिने जाते हैं सर्व प्रथम सामूहिक खेलों का संगठन किया गया। शदियों तक सामूहिक खेल इस योरोपीय भूभाग में पुष्पित और पल्लवित होते रहे, कालान्तर में सारा योरप दार्शनिक एबेलार्ड के विचारों से प्रभावित हुआ और खेलों को दार्शनिकता ने स्थानान्तरित कर दिया। पुन: सुकरात और अरस्तू के समय में शारीरिक क्रियायें यूनानी जीवन में व्याप्त हो गई और यूनानी सभ्यता के विकास का इतिहास आज भी शारीरिक क्रियाओं की देन से लबालब भरा है। यूनान ही नहीं सारा योरप, यहां तक कि समूची पाश्चात्य सभ्यता के विकास का रहस्य उनके संगठित खेल हैं। इन्हीं सामूहिक खेलों में जिस राष्ट्र योरप के विकास की आधार शिला रखी हुई - उसी देश के एक छोटे से भू भाग में ने संसार के सभी देशों में अपना आधिपत्य जमाया और कहा जाता था कि अंग्रेजों के राज्य में सूरज नहीं डूबता यानी पूर्व और पश्चिम दोनों छोरों को एक में मिला दिया।

इसी प्रकार जब तक भारत में आश्रमों की शिक्षा में शारीरिक शिक्षण शिक्षा का प्रमुख अंग माना जाता था तब तक भारत के पराक्रम से विश्व थर्राता था और व्यवसाय, उद्योग धंधे, कला कौशल - इतने विकसित रूप में थे कि भारत सोने की चिड़िया कहा जाता था। आज भी वही परम्परा किंचित रूप में चली आ रही है। शदियों की गुलामी तथा विदेशी सभ्यता से जिस प्रकार हमारा सारा सामाजिक जीवन प्रभावित हुआ है उसी अनुपात से हमारे विद्यालयों में आयोजित सामूहिक खेल भी प्रभावित हुए हैं। बालकों को समाजोपयोगी बनाने के लिए खेलों का आयोजन विद्यालयों में किया जाता है। खेलों से बालक हृष्ट पुष्ट और बलिष्ठ होता है, उसमें सामाजिकता

की भावना, सच्चरित्रता, सहयोग, सहानुभूति, प्रतियोगिता तथा नेतृत्व के गुणों का विकास होता है। शिक्षा में खेलों का महत्व सर्व मान्य है। इस संभाग के अन्तर्गत उच्चतर माध्यमिक विद्यालयों में दो प्रकार के खेल खेले जाते हैं - प्रथम आन्तरिक (इन डोर गेम्स) और द्वितीय बहिद्वार खेल (आउट डोर गेम्स)। आंतरिक खेलों के अन्तरगत प्रायः कैरम, पिंपांग, लूडो, स्नेक लेडर और सतरंज आदि खेले जाते हैं। बहिद्वार खेलों में आम तौर से फुट बाल, वालीबाल, हाकी, क्रिकेट, बैडमिन्टन, रिंग बाल, कबड्डी तथा खो खो आदि खेले जाते हैं। क्रीड़ा स्थलों से बालकों में अनुशासन प्रियता की भावना स्वयमेव जागृत होती है।

विन्ध्य सम्भागीय ४७ उच्चतर माध्यमिक शालाओं के द्वारा प्रेषित प्रश्नावलियों के प्राप्त उत्तरों के अनुसार सम्बन्धी विद्यालयों की छात्र संख्या १५२८६ है। बालकों की इतनी विशाल संख्या के लिए खेलों की जो सुविधायें उपलब्ध हैं वे पूर्ण रूप से अपर्याप्त हैं। निम्नलिखित आंकड़ों से संभागीय शिक्षालयों के क्रीड़ास्थलों (फील्ड्स) पालियों की संख्या (टीम्स) तथा सम्मिलित होने वाले छात्रों की संख्या से पूर्ण अनुभव हो जायगा कि किस स्तर तक विद्यालयों के छात्र सामूहिक खेलों से लाभान्वित होते हैं :-

क्रीड़ास्थलों का विश्लेषण

उच्चतर माध्यमिक शालाओं के विभिन्न सामूहिक खेलों के क्रीड़ास्थलों की संख्या अधोलिखित प्रकार से है -

क्रीड़ास्थलों की सारिणी

क्रमांक	नाम खेल	क्रीड़ास्थलों की संख्या
१	फुट बाल	४१
२	वालीबाल	३४
३	हाकी	१८
४	कबड्डी	४३
५	खो खो	१६
६	बैडमिन्टन	३०३
७	रिंग बाल	३१
		२१६

इस प्रकार इन विद्यालयों में कुल २१६ खेल के मैदान हैं जो इतनी बड़ी छात्र संख्या के लिये अपर्याप्त हैं। इससे प्रतीत होता है कि छात्रों की बहुत बड़ी संख्या क्रीड़ास्थलों के अभाव - के कारण सामूहिक खेलों से वंचित रह जाता है - इसके अतिरिक्त विश्लेषण करने पर अधोलिखित बातों की ओर जानकारी होती है।

विद्यालयों में बिलकुल खेल के मैदान नहीं हैं अतएव उन विद्यालयों में पढ़ने वाले ११८१ छात्रों के खेल की व्यवस्था एक मात्र खेल के मैदान न होने के कारण उचित नहीं है। खेलों से विलग बालक विद्याध्ययन में रुचि नहीं लेते - साथ ही उनकी क्रियाशीलता किसी न किसी गंदी आदतों को अपना लेती हैं और वे सामूहिक खेलों के अभाव के कारण सुस्त, अनुशासन और नैतिकता विहीन हो जाते हैं।

२- आम तौर से विद्यालयों में एक ही क्रीड़ास्थल का प्रयोग कई खेलों में किया जाता है - उसी क्रीड़ास्थल में बालक बरसात के दिनों में फुटबाल खेलते हैं, जाड़े के दिनों में उसी मैदान में हाकी और गर्मी की ऋतु में उसी के एक कोने में वाली बाल के क्रीड़ास्थल का भी आयोजन कर लेते हैं। इस प्रकार से बालक की बहुत बड़ी संख्या, इच्छा तथा रुचि के होते हुए भी क्रीड़ाओं में भाग लेने से वंचित रह जाता है। और बालक क्रीड़ास्थलों की सम्मिलित व्यवस्था के कारण सामूहिक खेलों में भाग नहीं ले पाते और सामाजिकता की भावना का विकास नहीं हो पाता। इस संभाग के अंतर्गत ७५ प्रति शत ऐसे विद्यालय हैं जहां सम्मिलित क्रीड़ास्थलों की व्यवस्था पायी जाती है। केवल विद्यालयों में फुटबाल तथा हाकी के मैदान पृथक पृथक हैं। इस प्रकार से ३०५१ छात्र खेलों में रुचि रखते हुए भी उनसे लाभान्वित नहीं हो पाते। और उनका ठीक ठीक शारीरिक विकास नहीं हो पाता।

३- किसी भी बालिका उच्चतर माध्यमिक शाला में फुटबाल, हाकी और वालीबाल के मैदान नहीं हैं। आम तौर से बहिर्द्वार खेलों के लिये इन विद्यालयों में क्रीड़ास्थलों की व्यवस्था नहीं है। कबड्डी, खो खो विद्यालय के प्रांगण में आयोजित कर खेले जाते हैं अतएव इस प्रकार से कहा जा सकता है कबड्डी और खो खो के मैदान सभी बालिका शालाओं में हैं। इसके अतिरिक्त चार कन्या शालाओं में बेडमिनटन खेला जाता है और प्रत्येक विद्यालय में बेडमिनटन के लिए दो दो क्रीड़ास्थल हैं। जिनके द्वारा ३२ बालिकायें इन खेलों से लाभान्वित होती हैं - २१ प्रति शत बालिकाएं

अंतर्व्दार खेलों में भाग लेती हैं - शेष ७७ प्रति शत बालिकाएं किसी भी प्रकार के खेल नहीं खेल पातीं ।

बालिका शालाओं की प्राचार्याओं के प्रत्यक्ष भेंट से ज्ञात हुआ है कि इन विद्यालयों को विभाग की ओर से बहुत कम सामग्री दी जाती है । जो क्रीड़ा सामग्री मिलती भी है उसका प्रयोग नहीं किया जाता - विभाग तथा शासन इन विद्यालयों के खेल कूद को बढ़ाने पर जोर नहीं देते । किसी भी विद्यालय में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का प्रशिक्षण करने के लिए प्रशिक्षित अध्यापिका नहीं है । केवल जिन विद्यालयों में एन० सी० सी० का प्रशिक्षण किया जाता है उनमें एक एन० सी० सी० का प्रशिक्षण करने के लिए एक प्रशिक्षित अध्यापिका है ।

४- वाली बाल तथा कबड्डी के मैदान प्राय: सभी विद्यालयों में पाये जाते हैं । जिन विद्यालयों में वालीबाल तथा कबड्डी के मैदान नहीं हैं उनमें बालक विद्यालय के प्रांगण में ही इन खेलों को खेल लेते हैं - अतएव इनका अभाव है ऐसा नहीं कहा जा सकता - जहां पर खेल नहीं होता वहां की बात दूसरी है फिर भी दूसरे खेलों के अनुपात में इन खेलों के क्रीड़ास्थलों की संख्या संतोषजनक है ।

५- बालिका शालाओं में रिंग बाल खेलने के लिए मैदान हैं और यह खेल खेला भी जाता है परन्तु बालक शालाओं में मैदानों की व्यवस्था होते हुए भी इस खेल में बालक रूचि नहीं लेते और न यह खेल खेला ही जाता ।

विभिन्न खेलों के क्रीड़ास्थलों के अध्ययन के पश्चात यह जानना भी आवश्यक है कि इन विद्यालयों में क्रीड़ा पालियां कितनी हैं वस्तु अधो-लिखित सारिणी से स्पष्ट होगा कि इस संभाग के अन्तर्गत पालियां(टीमों) का संगठन किस स्तर तक किया जाता है ।

क्रीड़ा पालियों की सारिणी

क्रमांक	नाम खेल	टीमों की संख्या
१	फुट बाल	५७
२	वाली बाल	५१
३	हाकी	३७
४	कबड्डी	५८

क्रमांक	नाम खेल	टीमों की संख्या
५	खो खो	२१
६	बेडमिन्टन	३३
७	रिंग बाल	३१
	योग :-	२७८

उपरोक्त विश्लेषण से स्पष्ट है कि -

१- ४१ शालाओं के प्राचार्यों ने अपने विद्यालयों में फुट बाल की टीमों का उल्लेख किया है जिनकी संख्या ५७ है जिनसे १२६० छात्र लाभान्वित होते हैं और अधिकांश बालक इस खेल से वंचित रह जाते हैं। जैसा कि आगे क्रीड़ास्थलों के विवरण में बतलाया गया है कि कुछ विद्यालयों में एक भी क्रीड़ा-स्थल नहीं है फिर भी ४ विद्यालयों के प्राचार्यों ने सम्बन्धी विद्यालय में फुटबाल की टीमों का उल्लेख किया है - इससे स्पष्ट होता है कि उन विद्यालयों के छात्र किसी सामाजिक क्रीड़ास्थल तथा किसी अन्य विभाग के अंतर्गत क्रीड़ास्थलों में खेल का अभ्यास करने जाया करते होंगे।

२- वाली बाल के खेल में कुल ५१ टीमें हैं जिनमें से ४७१ छात्र इस खेल लाभान्वित होते हैं। शेष बालक क्रीड़ास्थल तथा प्रोत्साहन के अभाव में इस खेल से वंचित रह जाते हैं और उनका शारीरिक विकास, सहयोग से काम करने करने की भावना आदि का विकास नहीं हो पाता।

३- फुट बाल की भांति हाकी भी उच्चतर माध्यमिक शालाओं में खेली जाती है - परन्तु उसका अनुपात फुटबाल की अपेक्षा कम है। क्यों कि क्रीड़ास्थलों की सम्मिलित व्यवस्था के साथ साथ विभाग सामग्री भी कम देता है। अतएव इस खेल से केवल ६२४ विद्यार्थी लाभान्वित हो पाते हैं। इस सम्भाग के अन्तर्गत बुन्देलखन्ड के तीन जिलों में हाकी का खेल बड़े चाव से खेला जाता है - जिसमें टीकमगढ़ जिला मुख्य है।

४- क्रिकेट का खेल किसी भी विद्यालय में नहीं खेला जाता। बेडमिन्टन का खेल प्राय: बालक और बालिकाओं दोनों विद्यालयों में आयोजित किया जाता है इसकी कुल टीमों की संख्या ३३ है जिनमें केवल २४० छात्र लाभान्वित होते हैं जो कि संख्या में अत्यन्त कम दृष्टिगोचर होते हैं। वह इसलिए कि इस खेल में एक बार केवल ४ ही विद्यार्थी भाग ले सकते हैं।

साथ ही यह खेल मंहगा पड़ता है इसलिए सभी विद्यार्थियों के लिए इसका आयोजन विभाग नहीं कर पाता । अस्तु द्रव्य और सामग्री के अभाव के कारण इन खेलों की समुचित व्यवस्था नहीं की जा सकती - नाम मात्र को ये खेल विद्यालयों में खेले जाते हैं ।

५- कबड्डी और खो खो ये भारतीय खेल बहुत सस्ते पड़ते है - इनके लिए किसी विशेष सामग्री की आवश्यकता नहीं पड़ती इसलिए इस खेल का संभाग के विद्यालयों में आयोजन किया जाता है । इस खेल को बालक तथा बालिका समान रूप से खेलते हैं । विद्यालयों से प्राप्त उत्तरों के आधार पर कबड्डी की व्यवस्थित टीमें हैं जिनसे कुल ६२४ बालक लाभान्वित होते हैं तथा खो खो की २६ टीमें हैं जिससे २७० बालिकाएं लाभान्वित होती हैं । प्रमुख रूप से बालक तथा बालिकाएं इन खेलों में अपने अवकाश के समय में भाग लिया करते हैं क्यों कि विद्यालय के पश्चात बालक जब समाज में रहता है तो वहां भी उसे इन खेलों को खेलने का अवसर मिलता रहता है ।

अतएव सभी खेलों में भाग लेने वाले छात्रों के पालियों की संख्या कुल २७८ है । जो इतने विशाल संभाग की विशाल छात्र संख्या के अनुपात में बहुत कम है । इससे बालकों की बहुत बड़ी संख्या का शारीरिक विकास नहीं हो पाता- अतएव पढ़ लिख कर भी बालक अकर्मण्य और आलसी बना रहता है । शिक्षा का तात्पर्य बालक का सर्वांगीण विकास करने से है । अब अध्ययन करना है कि सामूहिक खेलों मे भाग लेने वाले छात्रों की संख्या कितनी है और वह सम्पूर्ण छात्र संख्या का किस प्रति शत में किस स्तर तक प्रशिक्षण करती है इस बात का अनुमान हमें अधोलिखित सारिणी से लग जायगा ।

विभिन्न सामूहिक खेलों में सम्मिलित होने वाले छात्रों की सारिणी

नाम खेल	भाग लेने वाले छात्रों की संख्या	भाग लेने वाले छात्रों का प्रति शत
१- फुट बाल	१२६०	८.३ प्रति शत
२- वाली बाल	४७१	३.७ ,,
३- हाकी	६२४	४.७ ,,
४- कबड्डी	६२४	६.२ ,,
५- खो खो	२७०	१.७५ ,,

नाम खेल	भाग लेने वाले छात्रों की संख्या	भाग लेने वाले छात्रों का प्रतिशत
६- बैडमिन्टन	२४०	८. ३ प्रतिशत
७- रिंग बाल	१२०	. ७५ ,,
८- इन डोर गेम्स	२७०	१. ७५ ,,
योग	४१७६	२८. ८०

उपरोक्त विश्लेषण से स्पष्ट है कि इस संभाग के अन्तर्गत उच्चतर माध्यमिक शालाओं की छात्र संख्या १५२८६ है परन्तु सामूहिक खेलों में केवल ४१७६ छात्र भाग लेते हैं - यह संख्या अत्यन्त कम है। समूचे बालकों में केवल २८. ८० प्रति शत बालक ही सामूहिक खेलों से लाभान्वित हो अपना शारीरिक विकास कर पाते हैं और ७१. २० प्रति शत बालक सुविधाओं और साधनों की कमी के कारण खेलों से वंचित रह जाते हैं उनके शारीरिक विकास की गति अवरुद्ध हो जाती है। इस प्रकार से इस संभाग के ७१. २० प्रति शत भावी नागरिक सुस्त, अव्यवसायी, दुर्बल, चिड़चिड़े स्वभाव वाले और असामाजिक होते बन जाते हैं। बालिका शालाओं के उत्तरों से स्पष्ट है कि अभी तक इन शालाओं में शिक्षण के इस प्रमुख अंग को बिलकुल उपेक्षा की दृष्टि से देखा जा रहा है। अशिक्षा और पिछड़ेपन के कारण लोग कठिनाई से अपनी बालिकाओं को विद्यालय भेजते हैं - वह भी प्रमुख प्रमुख शहरों में ग्रामों में स्त्री शिक्षा का प्रति शत तथा प्रचार बहुत कम है। अतएव अशिक्षा, पिछड़ेपन तथा एकांगी शिक्षा प्रणाली जो पुस्तकीय ज्ञान को ही समूची शिक्षा समझती है सर्वत्र व्याप्त है। इसीलिए पाठ्य क्रमान्तर्गत शारीरिक क्रियाओं की उपेक्षा की जा रही है। बालकों की शालाओं में इनडोरगेम्स अत्यन्त कम खेले जाते हैं और बालिकाओं की शालाओं में आउटडोर गेम्स बिलकुल नहीं। इस प्रकार से साधनों और सामग्री की कमी के कारण विद्यालयों में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों की उचित व्यवस्था नहीं की जा रही है इसीलिए बालकों का बहुमुखी विकास नहीं हो पाता - उनमें कौशल दक्षता, कार्य कुशलता, कला-प्रियता, परिश्रमशीलता, और व्यवसायों के प्रति प्रेम उत्पन्न नहीं हो पाता - वे आगे चल कर समाज के लिए घातक सिद्ध होते हैं।

इस सब का उत्तरदायित्व हमारी उच्चतर माध्यमिक शालाओं पर है। उच्चतर माध्यमिक शालाओं से मेरा तात्पर्य है शिक्षा विभाग तथा सम्बन्धी विद्यालयों के प्राचार्यों तथा शिक्षकों से जो शिक्षा के प्रमुख अंग है- उन्हें अपना ध्यान इस ओर आकर्षित करना चाहिए। शासन तथा विभाग को बालकों के शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों की सुविधायें जुटाने के साथ साथ बालिकाओं के लिए भी उपयुक्त सुविधाओं तथा साधनों का आयोजन करना चाहिए ता कि वे अपना समुचित शारीरिक विकास कर सकें - बालक की प्रथम गुरू माता ही है स्वस्थ, पराक्रमी, कार्य कुशल और औद्योगिक राष्ट्र निर्माण के निमित्त आवश्यक है कि बालक तथा बालिकाओं के समान रूप से शारीरिक शिक्षण की व्यवस्था की जाय। उनके लिए समुचित साधन तथा सुविधायें प्रदान की जावें।

२ - एथलेटिक्स - तथा ३- जमनास्टिक
(कसरत) तथा व्यायाम

उच्चतर माध्यमिक शिक्षा के स्तर तक पहुंचते पहुंचते - बालक की किशोरावस्था प्रारम्भ हो जाती है और इस अवस्था में बालक परिश्रम-साध्य कसरत तथा व्यायाम करने के योग्य हो जाता है। बालक के इस अवस्था की आवश्यकताएं सामूहिक खेलों भर से पूर्ति नहीं हो पाती अतएव इस काल में विद्यालयों के शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों में खेलों की अपेक्षा कसरत तथा व्यायाम को महत्व देना चाहिए - कसरत तथा व्यायाम जिनका अध्ययन हम एथलेटिक्स तथा जमनास्टिक शीर्षाें में करते चले आये हैं - एक ही चीज हैं। साथ ही इन दोनों शारीरिक शिक्षण की विधाओं का सम्बन्ध क्रमस: बालक के कर्मेन्द्रियों के विकास, कौशल दक्षता, कार्य कुशलता तथा मांश पेशियों के विकास, स्नायुओं के विकास व मांस पेशियों तथा स्नायुओं के सहयोग से कार्य करने की शक्ति के विकास से है। अतएव इन क्रियाओं का एक साथ अध्ययन करना उपयुक्त होगा - प्रथम हम कसरतों के बारे में अध्ययन करेंगे।

२ - एथलेटिक्स (क स र त)

माध्यमिक शिक्षा आयोग की शिफारिशों के आधार पर उच्चतर माध्यमिक शिक्षा की अवधि ४ वर्ष तथा शिक्षा का काल १४ से

१८ वर्ष तक का निर्धारित किया गया है। यह किशोरावस्था का प्रारम्भ काल है इसी समय छात्र तथा छात्राएं सामूहिक खेलों से वैयक्तिक खेलों की ओर प्रवृत्त होती हैं। किशोरावस्था जीवन का बसन्त है इस अवस्था में बालक तथा बालिकाओं में यौवन का उदय होता है। सभी अंग पुष्टता और बलिष्ठता प्राप्त करने लगते हैं। शरीर स्थिति ग्रन्थियां विशेष रसों की निष्पत्ति कर बालक तथा बालिकाओं के व्यक्तित्व और शरीर में क्रान्तिकारी परिवर्तन कर देती हैं। उसी समय में अतिरिक्त शक्ति के सदुपयोग, कर्मेन्द्रियों के विकास और उनमें स्फूर्ति लाने के लिए आवश्यक है कि विद्यालयों में कसरतों का अभ्यास कराया जाय। इस समय तक बालक की बुद्धि का भी विकास प्रारंभ होजाता है - अतएव कसरतों के अन्तर्गत आने वाली शारीरिक क्रियाओं का अभ्यास अनवरत रूप से कराना अनिवार्य है तभी उनका सम्यक लाभ बालक उठा सकता है। रोज व रोज उन्ही क्रियाओं का अभ्यास करने से बालक के अन्दर अध्यवसाय के प्रति रुचि जागृत हो जाती है और उन्ही क्रियाओं का रोज व रोज अभ्यास करने से सम्बन्धी कर्मेन्द्रियों की कार्यक्षमता वा कौशल दक्षता का विकास हो जाता है। शारीरिक क्रियाओं का अभ्यास करने के लिए निर्धारित समय की आवश्यकता है - अतएव समय का ध्यान रख कर अभ्यास करने से बालक को समय की पाबन्दी की उत्तम आदत आ जाती है। कसरत की शारीरिक क्रियाओं के अन्तर्गत - कूदना, दौड़ना, फेंकना, वजन उठाना और घुड़ सवारी करना आदि आता है।

३- जिमनास्टिक (व्यायाम)

कसरतों के द्वारा बालक तथा बालिकाओं की कर्मेन्द्रियों की क्रियाशीलता तथा कौशल दक्षता का विकास होता है - और उनके हृदय में व्यवसायों तथा उद्योगों के प्रति लगन उत्पन्न हो जाती है। अपनी रुचि के अनुसार शारीरिक क्रियाओं का अभ्यास करते करते उनमें भावी जीवन यापन के लिए उद्योगों का चुनाव करने की क्षमता आ जाती है - शिक्षालयों में आयोजित शारीरिक क्रियाओं के द्वारा बालक शिक्षा के साथ व्यवसायों की कुशलता की शिक्षा भी प्राप्त करता है। किसी भी व्यवसाय या उद्योग को करने के लिए उपयुक्त शारीरिक शक्ति की आवश्यकता पड़ती है इसलिए जब तक मांस पेशियों का सम्यक विकास न होगा तब तक हम किसी भी कौशल दक्षता में पारंगत नहीं हो सकते - इतना ही नहीं हमारी मांस पेशियों के विकास

के साथ साथ स्नायुओं का भी विकास होना आवश्यक है - क्यों कि किसी भी प्रतिभा या कौशल - (स्किल) का विकास उस समय तक पूर्ण रूपेण नहीं हो सकता जब तक कि स्नायुओं तथा मांस पेशियों में सहयोग और सहकारिता की क्षमता न आजाय ।

मस्तिष्क की जो आज्ञाएं स्नायुओं द्वारा मांस पेशियों तक पहुँचे उनका पालन मांस पेशियां तुरन्त करें तभी कौशल दक्षता सृजनात्मकता में परिवर्तित हो सकती है ।

अतएव मांस पेशियों का विकास, स्नायुओं का विकास, मांस पेशियों की कार्य शक्ति का विकास तथा स्नायु और मांस पेशियों में सहयोग वा सहकारिता की शक्ति का विकास विद्यालयों में आयोजित जमनास्टिक (व्यायाम) के कार्य क्रमों के द्वारा - जिनके अन्तर्गत पैरललबार, हारीजेन्टल बार, कुश्ती लड़ना, घूंसे बाजी करना आदि क्रियाएं आती हैं जो कि विन्ध्य सम्भागीय विद्यालयों में आयोजित की जाती हैं -

इस सम्भाग के अन्तर्गत आयोजित की जाने वाली कसरत तथा व्यायाम की क्रियाओं का विश्लेषण अधोलिखित सारिणी से ज्ञात किया जा सकता है - उनसे लाभान्वित होने वाले छात्रों की संख्या व प्रति शत का भी अनुमान इस सारिणी से होगा -

कसरत तथा व्यायाम में भाग लेने वाले छात्रों की सारिणी

क्रमांक	नाम क्रिया	भाग लेने वाले छात्रों की संख्या	भाग लेने वाले छात्रों का प्रति शत
कसरत			
१	-दौड़	२१७	
२-	कूद	१८६	
३-	फेंक	१२७	५. ७ प्र० श०
४-	वजन उठाना	६३	
५-	घुड़ सवारी	०	
	योग	६२६	

क्रमांक	नाम क्रिया	भागलेने वाले छात्रों की संख्या	भाग लेने वाले छात्रों का प्रति शत
व्या या म			
६ -	पैरललबार	१५७	
७-	हारीजेण्टल बार	१४६	
८-	कुस्ती लड़ना	११६	४. ६ प्र० श०
९-	घूंसे बाजी करना	११८	
१०-	रस्सी में चढ़ना	०	
	योग :-	५४०	कुल योग- १०. ६ प्र० श०

उपर्युक्त विश्लेषण से स्पष्ट है कि विन्ध्य संभागीय शालाओं में कसरत तथा - व्यायाम के अंतर्गत १५२८६ छात्रों की संख्या में से केवल ११६६ छात्र इन कियाओं में सम्मिलित होते हैं जो समूची छात्र संख्या का केवल १०. ६ प्रति शत अंश है।

१- इतनी कम संख्या में बालक इन आवश्यक क्रियाओं में भाग लेते हैं - इसीलिए हमारे समाज में बेकारी तथा बेरोजगारी खास तौर से पढ़े लिखे लोगों की बेकारी देश के लिए एक समस्या बनती जा रही है - उसका प्रमुख कारण है कि विद्यालयों में इन कार्य क्रमों की अवहेलना की जाती है। बालक दुर्बल, चिड़चिड़े स्वभाव के कौशलहीन हो जाते हैं।

२- बालिका शालाओं के उपलब्ध उत्तरों से ज्ञात हुवा है कि किसी बालिका शाला में इन कार्य क्रमों का आयोजन नहीं किया जाता - इस प्रकार से इस संभाग के अन्तर्गत समूची बालिकायें एथेलेटिक्स तथा जमनास्टिक की क्रियाओं से वंचित रहती हैं। यानी उनके स्नायु, मांश पेशियां के विकास के लिए कोई शारीरिक क्रियाएं नहीं कराई जाती है। जिससे उनकी मांस पेशियाँ और स्नायुओं में सहयोग और सहकारिता की क्षमता नहीं आ पाती और वे कौशल विहीन रह जाती हैं। उनकी कार्य क्षमता तथा वैयक्तिक विकास अवरुद्ध हो जाता है।

इस संभाग के अन्तर्गत विद्यालयों में इतनी कम संख्या में

छात्रों का एथलैटिक्स तथा जमनास्टिक में भाग न लेने का कारण साधन तथा सुविधाओं की कमी है - अधोलिखित सारिणी से व्यायाम शालाएं अखाड़े तथा अन्य साधनों के आंकड़ों का परिज्ञान होगा -

व्यायाम शालाओं तथा अखाड़ों की सारिणी

क्रमांक	नाम साधन	संख्या
१ -	अखाड़ा	११
२ -	व्यायामशालाएं	१०
३ -	कपड़े बदलने के कमरे	०
४ -	सामग्री रखने के कमरे	७
५-	पोशाक रखने के कमरे	४
६-	निर्देशकों के बैठने के कमरे	३
	योग -	३५

विचारणीय है कि जिस संभाग के अन्तर्गत पन्द्रह हजार विद्यार्थी शिक्षा पा रहे हों उनके कसरत तथा व्यायाम के आयोजन के लिए केवल ३५ व्यायाम शालाएं , अखाड़े, सामान रखने के कमरे, कपड़े बदलने के कमरे, पोशाक रखने के कमरे और निर्देशकों के बैठने के कमरे हैं जो कि पूर्णतया अपर्याप्त हैं -

१- ४७ विद्यालयों में से केवल ११ विद्यालयों में अखाड़े हैं १० विद्यालयों में व्यायामशालाएं, ७ विद्यालयों में सामग्री रखने के कमरे, ४ विद्यालयों में पोशाग रखने के कमरे, ३ विद्यालयों में निर्देशकों के बैठने के कमरे और यहां तक कि कपड़े बदलने के कमरे इस संभाग के किसी भी विद्यालय में नहीं हैं। अतएव - इन साधनों की कमी के कारण बालक अपना विकास नहीं कर पाते -

२- व्यायामशालाएं और अखाड़े जो हैं भी उनमें किसी प्रकार की हवा, रोशनी और स्वच्छता का प्रबन्ध नहीं है। उनकी लम्बाई- चौड़ाई भी मनमानी ढंग से रखी गई है - अधिकांश व्यायाम-शालाओं का फर्श नम रहता है - और भूमि भी उपयुक्त नहीं है। कुछ व्यायाम शालाएं विद्यालयों से काफी दूर बनी है जहां बालक आसानी से नहीं पहुंच पाते। व्यायाम शालाओं के ताप क्रम

आदि पर कोई ध्यान नहीं दिया जाता । इससे बच्चों को लाभ के स्थान में हानियां होने की संभावना है ।

३- ४७ विद्यालयों में से ४१ विद्यालयों के प्राचार्यों ने व्यायाम और कसरत के लिए टाइम टेबुल में कोई भी समय नहीं लिखा । इससे विदित होता है कि उन शालाओं में व्यायाम और कसरत के लिए कोई समय निर्धारित नहीं है । और समयाभाव से बालक इन क्रियाओं से वंचित रह जाते हैं ।

४- ४७ विद्यालयों से उपलब्ध उत्तरों से विदित हुआ है कि अब तक केवल ६ विद्यालयों में निर्देशक हैं और अधिकांश विद्यालयों में अभी तक निर्देशकों की नियुक्ति नहीं की गई । खास तौर से एडेड उच्चतर माध्यमिक शालाओं में और बालिका शालाओं में निर्देशक नहीं हैं । जिन बड़े बड़े विद्यालयों में निर्देशक हैं भी वे संख्या में इतने कम हैं कि इतनी बड़ी बालकों की संख्या का उचित निर्देशन नहीं कर पाते । साथ ही कठिनाइयां इस बात की भी पड़ जाती हैं कि इन शारीरिक क्रियाओं के लिए व्यक्तिगत निर्देशन की आवश्यकता पड़ती है । अतएव निर्देशन के अभाव में ८० प्रति शत बालक इन शारीरिक क्रियाओं से वंचित रह जाते हैं ।

५- कसरत तथा व्यायाम के लिए नाना प्रकार के आपरेटस चाहिये पड़ते हैं - एक निर्धारित स्थान में स्थायी तथा चलायमान रूप से रखने की व्यवस्था करनी पड़ती है तथा सामान अधिक होता है - टूटने फूटने पर मरम्मत की व्यवस्था करनी पड़ती है । परन्तु इस संभाग के अन्तर्गत व्यायाम तथा कसरत के सामग्री की विशेष कमी है - इसलिए बालक रूचि तथा इच्छा रखते हुए भी इस कार्य क्रम में भाग नहीं ले पाते ।

अतएव उपरोक्त विश्लेषण का निष्कर्ष निकला कि इस संभाग के विद्यालय बालकों का केवल सैद्धान्तिक शिक्षण करते हैं - उनके शारीरिक शिक्षण की ओर कम ध्यान दिया जाता है - जिससे बालक का सर्वांगीण विकास विद्यालय नहीं कर पाते - जो कि हमारी शिक्षा का प्रमुख उद्देश्य है । बालक तो अपने शारीरिक विकास के लिए समाज से भी साधन जुटाता रहता है जैसे विद्यालय के पश्चात क्लब आदि में जा कर खेल कूद तथा व्यायाम कर आते हैं परन्तु बालिकाओं के लिए ऐसी कोई भी सुविधायें नहीं हैं

प्रदर्शित करने लगेगा अतएव नृत्यों के माध्यम से उसकी श्रृंगारिक भावनाओं का शोधन किया जा सकता है जिससे बालक उन भावनाओं को समाजोपयोगी ढंग से प्रस्तुत करें ।

नृत्य केवल श्रृंगारिक ही नहीं होते । उसमें सामाजिक, सामूहिक, राष्ट्रीय, शास्त्रीय, धार्मिक और नव रसों से युक्त नृत्य होते हैं - वीर रस के भावों के द्योतक भारतीय ताण्डव नृत्य विश्व-प्रसिद्ध है । हमारी संस्कृति में आदि काल से नृत्यों का समावेश रहा आया है । हिन्दू -संस्कृति के देवता - शंकर नट राज और नृत्यों के अधिष्ठाता माने जाते हैं ताण्डव नृत्य की उनकी भाव भंगिमा भारतीय संस्कृति का प्रमुख अंग मानी जाती है । वैदिक साहित्य में नृत्य गायन वादन करने के लिए कुछ जातियों का वर्णन मिलता है जिन्हें गन्धर्व, यक्ष, किन्नर कहा जाता है - वे देवताओं का मनोरंजन करने के लिए रखे जाते थे । देव राज इन्द्र की सभा की अप्पसरायें भारतीय संस्कृति में अपना सानी नहीं रखती । भारतीय नाट्य शास्त्र के प्रणेता - भरत मुनि का भारत नाट्य महा ग्रन्थ विश्व नाट्य साहित्य की अनुपम देन है । अतएव भारतीय संस्कृति की परम्परा में नृत्य व्याप्त है और स्त्री पुरुष सभी समान रूप से नृत्यों में भाग लिया करते थे । वस्तु आज के विद्यालयों में नृत्यों का एक महत्त्वपूर्ण स्थान होना चाहिए । रोम तथा यूनान की सभ्यता का विकास नृत्यों के ही सहारे हुआ । जिन मनोभावों को मानव अपनी वाणी, लेखनी और कलाकार तूलिका से नहीं प्रदर्शित कर पाते उन भावों को नृत्यकार अपनी भाव भंगिमा और हाव भावों से प्रगट करते हैं अतएव यह ललित कलाओं की कोटि में आता हुआ भी एक उत्तम शारीरिक क्रिया है जिसमें बालक के शारीरिक विकास के साथ साथ उसका उच्च कोटि का संवेगात्मक विकास होता है ।

विन्ध्य सम्भागीय विद्यालयों में यत्र तत्र कतिपय श्रृंगारिक नृत्यों का आयोजन किया जाता है ।

४७ उच्चतर माध्यमिक शालाओं द्वारा सम्प्रेषित प्रश्नावलियों के प्राप्तोत्तरों के अनुसार

उन विद्यालयों की छात्र संख्या १५२८६ है जिनमें से अधोलिखित बालक तथा बालिकाएं विभिन्न नृत्यों में भाग लेते हैं जो अति न्यून है। यह न्यूनता अधोलिखित विश्लेषण से स्पष्ट हो जायगी :-

नृत्यों में भाग लेने वाले बालक तथा बालिकाओं की सारिणी

क्रमांक		नाम नृत्य	भाग लेने वालों की संख्या	भाग लेने वाले छात्रों का प्रति शत
१	-	लोक नृत्य	६७	
२	-	राष्ट्रीय नृत्य	०	
३	-	चारित्रिक नृत्य	०	
४	-	सामाजिक नृत्य	०	
५	-	वर्तमान या भाव प्रकाशन नृत्य	०	
६	-	शास्त्रीय नृत्य	५६	१.६५ प्र० श०
७	-	यूनानी नृत्य	०	
८	-	श्रृंगारिक नृत्य	४२	
६	-	रीति रिवाज सम्बन्धी नृत्य	०	
१०	-	संगीत के साथ नृत्य	६६	
		योग :-	२६७	

इस प्रकार इस संभाग के अन्तर्गत २०० बालिकाएं तथा ६७ बालक नृत्य में भाग लेते हैं। इससे प्रतीत होता है कि बालक तथा बालिकाओं में ६८.५ प्रतिशत इन शारीरिक क्रियाओं से वंचित रह जाते हैं जिसका प्रधान कारण विभाग का इस ओर रूचि न लेना है।

१) ४७ उच्चतर माध्यमिक शालाओं के प्राप्तोत्तरों से प्रतीत होता है कि केवल ७ शालाओं में नृत्य आदि का नाम मात्र के लिए प्रबन्ध है शेष ४० शालाओं में विभाग की ओर से इसका कोई आयोजन नहीं है।

२) बालकों की शालाओं में नृत्यादि की शिक्षा का प्रबन्ध ही नहीं है। जहां कहीं एक संगीत अध्यापक हैं - वे भी दो चार बालकों को केवल गाना या कोई वाद्य यन्त्र बजाना सिखलाते हैं परन्तु नृत्य में बालकों की शिक्षा का कोई प्रबन्ध नहीं है। मानो उन्होंने समझ लिया

तालिका से स्पष्ट होगा कि किस प्रकार नृत्यशालाओं, सामग्रियों तथा निर्देशकों का अभाव है :-

विद्यालयों की संख्या के अनुपात में नृत्यशालाओं की सारिणी

विद्यालयों की संख्या	लिखित छात्र संख्या	भाग लेने वाले छात्रों की संख्या	वाद्य यन्त्रों की संख्या	नृत्यशालाओं की संख्या
४७	१५२८६	२६७	५०	४

यानी इतनी बड़ी छात्र संख्या के लिए ४ नृत्यशालाएं हैं। इसी कारण बालक तथा बालिकाओं का विकास इस ओर नहीं हो पाता। धनाभाव भी एक प्रमुख कारण है। समक्ष भेंट से प्रतीत हुआ है कि विभाग नृत्यादि की सामग्री के लिए व उसकी उचित व्यवस्था के लिए कोई द्रव्य नहीं देता। विद्यालयों में खेलों के लिए शुल्क मात्र है परन्तु नृत्य, संगीत के लिए कोई फीस नहीं ली जाती। अतएव शारीरिक शिक्षण के इस कार्य क्रम की व्यवस्था बिलकुल उपयुक्त नहीं है।

५ - तैरने की क्रियाओं का विश्लेषण

तैरने से बालक आरोग्य और स्वस्थ जीवन बिताता है। तैरना एक आनन्ददायक शारीरिक क्रिया है। इससे बालक तथा बालिकाएं आनन्द का अनुभव करते हैं। शारीरिक कार्य क्रमों के अन्तर्गत तैरना एक अत्यन्त मनोरंजक कार्य क्रम माना गया है। इससे बालकों का परिपूर्ण मनोरंजन होता है और उनमें जल के प्रति भय की भावना दूर हो जाती है। तैरते तैरते जल के अंदर वे घर सा अनुभव करने लगते हैं। तैरने से शरीर भर की सभी मांस पेशियों का व्यायाम हो जाता है - मांस पेशियों के विकास के साथ साथ स्नायु भी विकसित हो जाते हैं साथ ही बालक में अन्यान्य कौशल और दक्षता आ जाती है जिसके सहारे वह उत्तम समाज सेवी बन जाता है। जल में क्रीड़ा करने से डूबते हुए मनुष्यों का जीवन बचाने का कौशल अपने आप आ जाता है अतएव बालक तथा बालिकाओं का तैरना अत्यन्त आवश्यक है - तैरने की शिक्षा का उत्तम अवसर ६ से ११ की आयु है - और इस कला का पूर्ण रूपेण विकास १४ से १८ वर्ष की आयु में किया जा सकता है क्यों कि इस समय बालक में सीखने की ताकत बढ़ जाती है।

वैसे तो तैरने के लिये किसी भी अवस्था में रोक नहीं है । व्यायाम, खेल कूद आदि के लिए एक निर्धारित अवधि है परन्तु तैरना ऐसा व्यायाम है जो कि सभी अवस्थाओं में किया जा सकता है । इसकी शिक्षा के लिए उपयुक्त स्थल विद्यालय के पास की नदी या तालाब हो सकते हैं परन्तु जिन विद्यालयों में उचित व्यवस्था है वहां विद्यालय के अन्दर ही तैरने के लिए पोखरे बनवा दिये जाते हैं ।

इस संभाग के उच्चतर माध्यमिक शालाओं से प्राप्तोत्तरों के द्वारा विदित हुआ है कि तैरने की क्रिया बालक अपने आप विद्यालय के पश्चात अपने सामाजिक वातावरण से सीखते हैं अतएव तैरने में भाग लेने वाले बालक की संख्या अत्यन्त कम है । इसका ज्ञान अधोलिखित तैरने मे भाग लेने वाले छात्रों की तालिका से हो जायगा -

तैरने में भाग लेने वाले छात्रों की सारिणी

छात्र संख्या	तैरने मे भाग लेने वाले छात्रों की संख्या	तैरने में भाग लेने वाले छात्रों का प्रति शत
१५२८६	१६५	१. ४ प्र० श०

१) इस संभाग के अन्तर्गत किसी भी विद्यालय मद में तैरने के लिए उपयुक्त पोखरों की व्यवस्था नहीं है जिसके फल स्वरूप सभी बालक इस उत्तम शारीरिक क्रिया से वंचित रह जाते हैं ।

२) सामाजिक वातावरण में रह कर बालक अपने आप तैरना सीखता ~~ह~~ है विद्यालय में ऐसी कोई सुविधा या साधन नहीं जहां पर कि उसे उचित तैरने की शिक्षा दी जा सके ।

३) अध्यापक तथा अभिभावकों की प्रेरणा की अत्यन्त कमी है जिसके कारण बालकों का इस ओर प्रवृत्त होने के लिए प्रोत्साहन नहीं मिलता । विद्यालय में इन क्रियाओं के करने का अवसर नहीं दिया जाता ।

४) पाठ्य क्रमान्तर्गत इन क्रियाओं को कोई महत्व नहीं दिया जाता - इसीलिए किसी भी विद्यालय के टाइम टेबुल में तैरने के लिए समय निर्धारित नहीं है ।

५) विभाग तथा शासन इन क्रियाओं को उपेक्षित तथा बेकार समझते हैं कि आज तक किसी भी स्कूल में इस विषय के निर्देशकों

की नियुक्ति नहीं की गई । इससे बालक समाज से ही जो सही या गलत रीति से तैरना सीख सके वही काफी है उनके उचित मार्ग दर्शन की कोई व्यवस्था नही है । अतएव विघालयों में साधन की कमी होते हुए भी उचित निर्देशकों के सहारे तैरने का अच्छा प्रशिक्षण दिया जा सकता है । परन्तु निर्देशकों के अभाव में अधिकांस बालक इस समाजोपयोगि कला से वंचित रह जाते हैं ।

बाह्य क्रियाएं

शारीरिक क्रियाओं का विश्लेषण

बालकों में आत्मानुशासन, साहस, उत्तम मैत्री भावना, शारीरिक क्रियाओं की परिपक्वता और उत्तम मनोरंजन के लिए दूर जा कर खुले मैदानों की क्रियाओं का आयोजन किया जाता है जिसके अन्तर्गत शिविर लगाना, बैल गाड़ियों पर यात्रा करना, पर्यटन, साइकल चलाना, नाव खेना, नावों में यात्रा करना, वृक्षारोहण, फिसलने की क्रियाएं आदि कार्य क्रम हैं । इनका आयोजन बालकों के विकास के लिए प्रत्येक विघालय में होना चाहिए ।

उच्चतर माध्यमिक शालाओं से प्राप्तोत्तरों के आधार पर इन क्रियाओं में भाग लेने वाले बालकों की संख्या का विश्लेषण अधोलिखित सारिणी से स्पष्ट हो जायगा ।

बाह्य क्रियाओं में भाग लेने वाले विघार्थियों की

सारिणी

नाम कार्य क्रम	भाग लेने वाले छात्रों की संख्या	भाग लेने वाले छात्रों का प्रति शत
शिविर लगाना	६६	
बैलगाड़ियों पर यात्रा करना	०	
पर्यटन	५५	
साइकिल चलाना	६७	
नाव खेना	०	१, ७३ पृ० श०
नावों मे यात्रा करना	०	
वृक्षारोहण	५०	
फिसलने की क्रियाएं	०	
योग	३०१	

उपरिलिखित विश्लेषण से विदित होता है कि शिविर लगाना ४७ विद्यालयों में से प्राप्त उत्तरों में से केवल कुछ विद्यालयों में शिविर लगाने की क्रियाएं की जाती हैं जिनमें ६६ विद्यार्थी भाग लेते हैं।

बैलगाड़ियों में भ्रमण एक भी विद्यालय में नहीं किया गया है।

पर्यटन कुछ विद्यालयों में आयोजित किया जाता है जिनमें कुल ५५ विद्यार्थियों ने भाग लिया है। साइकल चलाना विद्यालयों में आयोजित किया जाता है जिसमें ६७ विद्यार्थियों ने भाग लिया है। नाव सेना और जल यात्राओं का आयोजन किसी भी विद्यालय में नहीं किया जाता। इसी प्रकार फिसलने की क्रियाएं भी किसी भी विद्यालय में आयोजित नहीं की जाती। केवल २ विद्यालयों में वृक्षारोहण कार्य क्रमों का आयोजन किया जाता है जिनमें बालक कुल ५० भाग लेते हैं।

इस प्रकार से इन बाह्य क्रियाओं में अत्यन्त कम बालक भाग लेते हैं। यद्यपि बालकों की रुचि इन कार्य क्रमों में भाग लेने के लिए विशेष रहती है परन्तु विद्यालयों में धनाभाव के कारण किसी प्रकार से इन क्रियाओं को सफल नहीं बनाया जा सकता - विभाग व्दारा इन क्रियाओं को सफल बनाने के हेतु कोई द्रव्य नहीं दिया जाता। केवल वही गेम्स फीस है चाहे उसका जैसा उपयोग किया जाय वह भी पर्याप्त नहीं है।

अभिभावक अपने बालकों को बाहर भेजने से रोकते हैं उनकी इस प्रोत्साहन की कमी के कारण बाह्य क्रियाएं सफल नहीं हो पाती।

प्राचार्य गण तथा अध्यापक गण भी इस ओर विशेष ध्यान नहीं देते अन्यथा बालकों के उत्साह वर्धन करने से ये क्रियाएं सफल बनायी जा सकती हैं। इन क्रियाओं को आयोजित कराने पर विभाग व शासन भी विशेष जोर नहीं देता। इन्हीं कारणों से बालकों का इस ओर समुचित विकास नहीं हो पाता।

पी० टी० एवं ड्रिल, एन० सी० सी०, ए० सी० सी० एवं स्काउटिंग का विश्लेषण

बालक उस समय तक सुशिक्षित नहीं माना जा सकता जब तक वह मानव समुदाय के बीच उठने-बैठने, चलने-फिरने, शिष्टाचार

आदि दैनिक क्रियाओं में सुचारु न हो । शारीरिक ढांचे की सुडौलता प्रत्येक विद्यार्थी में आवश्यक रूप से होनी चाहिए । सुगठित शरीर वाला विद्यार्थी स्फूर्तिवान और क्रियाशील रहता है । इस प्रकार सुडौलता और समाज में व्यवहार के तरीकों की शिक्षा हमें पी० टी और ड्रिल से मिलती है । इस संभाग के विद्यालयों से प्राप्त उत्तरों के अनुसार विद्यालयों में पी० टी एवं ड्रिल की शिक्षा दी जाती है ऐसा विदित हुआ है ।

शारीरिक सुडौलता के अलावा आधुनिक जगत में सैनिक शिक्षा, मूल शिक्षा का एक अंग समझी जाने लगी है । सैनिक शिक्षा का शिक्षा में महत्वपूर्ण स्थान है - प्रमुखतः किशोरावस्था में बालकों को सैनिक शिक्षा की मूल-भूत कला का प्रारम्भिक प्रशिक्षण देना अनिवार्य है । रामायण तथा महा भारत काल में शिक्षा का मुख्य उद्देश्य सैनिक शिक्षा देना ही था । अतएव इस युग में वही आवश्यकता का अनुभव किया जाने लगा है अतएव हमारे विन्ध्य संभागीय विद्यालयों में लगभग २५ प्रति शत विद्यालयों में सैनिक शिक्षा का आयोजन किया जाता है । बालिकाओं के लिये भी सैनिक शिक्षा आवश्यक समझी गई है अतएव उनके लिए भी उच्चतर माध्यमिक शालाओं में सैनिक शिक्षा का आयोजन किया जाता है । विद्यालयों से प्राप्त उत्तरों में ८ बालक शालाओं में , ४ बालिकाशालाओं में एन० सी० सी० तथा अन्य की शिक्षा बालकों को दी जाती है । इसका विश्लेषण आगे लिखी तालिका से स्पष्ट हो जायगा ।

इसी प्रकार स्काउटिंग तथा गर्ल्स गाइड का भी शिक्षा में महत्वपूर्ण स्थान है । शारीरिक क्रियाओं के आयोजन के ~~अन्त~~ अन्तर्गत कुछ ऐसी भी क्रियाएं होनी चाहिए जो सैद्धान्तिक, सामाजिक तथा मनोरंजक हों । शारीरिक क्रियाओं में ऐसी क्रियाओं का समावेश होने से बालकों के व्यक्तित्व का संतुलित विकास होता है । उच्चतर माध्यमिक शालाओं में बालकों की किशोरावस्था का प्रारम्भ काल रहता है । इस आयु में उनकी विभिन्न जिज्ञासायें और प्रवृत्तियां होती हैं । अतएव उनका उचित मार्ग में शोधन होना चाहिए । स्काउटिंग और गर्ल्स गाइड आदि ऐसे आयोजन हैं जिनसे बालकों की मूल प्रवृत्तियों का उचित मार्गान्तरीकरण होता है । बच्चों को सदैव किसी न किसी काम में लगा रखना उचित मनोवैज्ञानिक रीति है । अस्तु विद्यालय के पश्चात अवकाश काल में अन्यान्य क्रियाओं में मस्तिष्क को लगाये रहने से बालकों की रुचि सदैव सृजनात्मक कार्यों की ओर लगी रहती है । विन्ध्य

संभागीय विद्यालयों में इस ओर किस प्रकार की प्रगति है इसका दिग्दर्शन अधोलिखित सारिणी से होगा । विद्यालयों में स्काउटिंग का आयोजन किया जाता है । विद्यालयों से प्राप्त उत्तरों से विदित हुआ है कि कुछ विद्यालयों में स्काउटिंग के कार्य क्रमों का आयोजन किया जाता है । गर्ल्स गाइड किसी भी विद्यालय में नहीं हैं ।

विविध कार्य क्रमों के विश्लेषण की सारिणी

नाम कार्य क्रम	भाग लेने वाले छात्रों की संख्या	भाग लेने वाले छात्रों का प्रति शत
स्काउटिंग	६८	४
गर्ल्स गाइड	०	
पी० टी एवं ड्रिल	५२	१. ५० प्रति शत

१) पी० टी० एवं ड्रिल के कार्य क्रम विद्यालयों में आयोजित किए जाते हैं जिनमें से ५० प्रति शत विद्यालयों में सामान्य शिक्षकों के व्दारा ही ये कार्य क्रम सम्पादित किए जाते हैं । प्रशिक्षित अध्यापकों का प्रावधान न होने के कारण- बालकों को समुचित प्रशिक्षण नहीं मिल पाता ।

२) जहां पर प्रशिक्षित अध्यापक हैं वहां सामूहिक रूप से विद्यार्थियों को पी० टी० का प्रशिक्षण दिया जाता है । शेष विद्यालयों में कक्षाध्याप-कों व्दारा पी० टी० की शिक्षा दी जाती है ।

३) विद्यालयों में बताया गया है कि पी० टी० ड्रिल का आयोजन नहीं किया जाता । अतएव २५०० छात्र पी० टी० से वंचित रह जाते हैं जिससे उनका शारीरिक विकास पूर्णतया नहीं हो पाता ।

४) पी० टी० के समय के संबंध में प्राचार्यों की विभिन्न सलाहें हैं विद्यालयों में प्राय: अन्तिम घण्टे में ही पी० टी० का कार्य क्रम समय विभाजक चक्र में रखा जाता है । अधोलिखित तालिका में विभिन्न विद्यालयों व्दारा पी० टी० का समय दिया गया है ।

पी० टी० समय सारिणी

समय	विद्यालय	प्रतिशत
३५ मिनट	२८	६० प्र० श०
३० ,,	६	१६.५ ,,

समय	विधालय	प्रति शत
४० मिनट	१०	२०.६५ प्र० श०

आम तौर से विधालयों में पी० टी० का समय ३० मिनट का ही दिाया जाता है - अपनी सुविधानुसार समय घटाया बढ़ाया जाता रहता है।

१) स्काउटिंग का कार्य क्रम ४० प्रति शत विधालयों में आयोजित किए जाते हैं। जिनमें २० प्र० श० विधालयों में इनका प्रशिक्षण देने के लिए प्रशिक्षित अध्यापक हैं। शेष २० प्र० श० विधालयों में - सामान्य शिक्षकों व्दारा प्रशिक्षण दिया जाता है। अतएव प्रशिक्षित अध्यापकों का प्रावधान न होने के कारण बालकों को समुचित स्काउटिंग की शिक्षा नहीं मिल पाती।

२) १८ विधालयों में जहां पर प्रशिक्षित अध्यापक हैं वहां पर प्रशिक्षण सामूहिक रूप से दिया जाता है। शेष पांच विधालयों में कक्षाध्यापकों व्दारा प्रशिक्षण दिया जाता है।

३) १६ विधालयों में स्काउटिंग का आयोजन नहीं किया जाता अतएव ३८०० छात्र स्काउटिंग की परीक्षा से वंचित रह जाते हैं जिससे उनकी शारीरिक विकास नहीं हो पाता।

४) प्राय: प्राचार्यों ने स्काउटिंग के लिए समय विभाजन चक्र में अन्तिम घण्टे में ३५ मिनट समय देने की सलाहें दी हैं। अतएव आम तौर से ३५ मिनट तक स्काउटिंग का कार्य क्रम किया जाया करता है।

५) उपलब्ध विधालयों के उत्तरों से विदित हुआ है कि किसी भी विधालय में गर्ल्स गाइड नहीं है।

१) सैनिक शिक्षा के कार्य क्रमों का आयोजन केवल २५ प्रति शत विधालयों में किया जाता है। सैनिक शिक्षा की सुविधाएं बालकों के समान बालिकाओं को भी दी जाती हैं। उपलब्ध विधालयों के उत्तरों से विदित हुआ है कि केवल पांच विधालयों में एन० सी० सी० सैनिक शिक्षा का प्रशिक्षण किया जाता है जिनमें १०५ छात्र तथा छात्राएं भाग लेते हैं।

२) सभी विधालयों में जहां पर सैनिक शिक्षा का आयोजन किया जाता है प्रशिक्षित अध्यापक तथा अध्यापिकाएं हैं जो विधिवत बालकों का प्रशिक्षण करते हैं।

३) वर्ष में एक बार वाह्य शिविरों का भी आयोजन किया जाता

है जिसमें सभी बालक बालिकाएं भाग लिया करते हैं।

४) प्राय: सप्ताह में तीन बार बालकों को प्रशिक्षण दिया जाता है। उनके पोशाक तथा नास्ते का उचित प्रबन्ध रहता है।

५) शिविरों में जाने का व्यय सरकार बर्दास्त करती है। इस प्रकार से जहां तक सैनिक शिक्षा का संबंध है उसकी विद्यालयों में उचित व्यवस्था है। परन्तु केवल २५ प्रति शत विद्यालयों में सैनिक शिक्षा का अभी तक आयोजन किया जा सका है। इसलिए तीन चौथाई बालक इस शिक्षा से वन्चित रह जाते हैं। आम तौर से विद्यालयों में एक ही प्रशिक्षित अध्यापक रहते हैं इसलिए बालकों का प्रशिक्षण सामूहिक रूप से ही किया जाता है ।

सामाजिक एवं शारीरिक क्रियाओं का विश्लेषण

शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के अन्तरगत कतिपय सामाजिक कार्य क्रम भी सम्मिलित हैं। इन शारीरिक सामाजिक कार्य क्रमों से बालकों में सामाजिकता की भावना की वृद्धि होती है। आधुनिक युग प्रजातन्त्र का युग है यहां छोटे बड़े ऊंच नीच का भेद भाव नहीं है। सम्मिलित रूप से कार्य करने का आदर्श आज के युग का सिद्धान्त है। सामाजिक कार्यों से बालकों में सहयोग की भावना जागृत होती है। इस प्रकार मिल कर काम करने से वास्तविक नागरिकता के कर्तव्यों का ज्ञान होता है किन्तु उच्चतर माध्यमिक शालाओं में इन क्रियाओं का कितना अभाव है यह अधोलिखित तालिका से स्पष्ट हो जाता है।

सामाजिक क्रियाओं की सारिणी

नाम कार्य क्रम	भाग लेने वाले छात्रों की संख्या	प्रति शत
प्रारंभिक चिकित्सा	५५	
रेड क्रास सोसाइटी	५७	१. ६८ प्र० श०
श्रम दान	१३८	
	२५०	

उपरोक्त सारिणी का निष्कर्ष यह निकला कि उच्चतर माध्यमिक शालाओं में प्रारंभिक चिकित्सा व रेड क्रास सोसाइटी के संगठन का सर्वथा अभाव है।

प्रारंभिक चिकित्सा बहुत कम विद्यालयों में आयोजित की जाती है। अर्थात ८० प्र० श० विद्यालय इससे पूर्ण रूपेण वंचित रह जाते हैं। इससे प्रतीत होता है कि इस संभाग में अभी इन कार्य क्रमों का महत्व नहीं समझा जाता है। लोगों की यह भावना बन गई है कि इन कार्य क्रमों में भाग लेने से बालकों के अध्ययन कार्य में बाधा पड़ती है अतएव इन कार्यों को प्रोत्साहन नहीं दिया जाता है।

किशोरावस्था ही सहयोग, सहानुभूति, समाज सेवा आदि ऐसे गुणों का बालकों के हृदय में बीजारोपण करने की अवस्था है अतएव इस अवस्था में अवश्य ही इन कार्य क्रमों का आयोजन विद्यालय में किया जाना चाहिए।

अधोलिखित सारिणी से इन क्रियाओं में भाग लेने वाले छात्रों की संख्या का पता लगेगा।

------00000------

समारोह तथा प्रतियोगिताओं का संगठन

विद्यालय के जीवन में क्या मानव जीवन के पग पग पर प्रतियोगिताओं का विशिष्ट महत्व है। प्रतियोगिताओं से बालकों का उत्साह बढ़ता है साथ ही उनमें स्वास्थ स्पर्धा की भावना का विकास होता है जो उन्हें आत्मोन्नति के लिये प्रेरित करती है। पर विरल उत्तरोत्तर विकास शील है।

विधालयों के प्रतियोगिताओं आयोजन से बालकों को आत्म प्रदर्शन का अवसर मिलता है। उनके आटम पर्दशन कीमूल प्रवृत्ति होती है - वे प्रतियोगिताओं के माध्यम से इस प्रविति की सही मांग में विकाश होता है। आत्म प्रदर्शन के साथ बालकों को आत्म निरीक्षण का आधार आयोजित प्रतियोगितायें के द्वारा मिलता है वे जिन खेलों का अभ्यास करते हैं उनमें कितनी विशम आपेक्षित है इसकी अनुभव वे प्रतियोगिताओं से ही किया करते हैं।

प्रतियोगिताओं से बालकों को आत्म सन्तोष भी होता है। यों तो बालक अपने सहपाठियों के साथ - खेलता ही रहता है परन्तु टूर्नामेन्ट , मैच, आदि में उन्हें एक सीमित समाज से वृहत्त समाज में जाने की आधार प्राप्त होता है। उनमें समाजिकता की भावना भी विसम होती है। समाजिकता की भावना के लिए सामूहिक खेल उपयुक्त तम होते है परन्तु टूर्नामेन्ट , मैच, आदि इस - समाजिकता के क्षेत्र को विसम बना देते है प्रतियोगिताओं की सफलता के लिए सभी भाग लेने वाली टीमों के सहयोग और सहकारिता की आवश्यकता पड़ती है। एक दूसरे से परिचय होता है - बालक विभिन्न व्यक्तियों के सम्पर्क में आते हैं - उनमें एक दूसरे के प्रति स्नेह सहानुभूति आदि की भावनाओं का विसम होता है वे विधालय के एक छोटे से समाज से निकल कर विशाल समाज का दर्शन करते हैं इससे उनका परिचय ज्ञान वा मानसिक जगत विकसित होता है। सहयोग और सहकारिता की भावना डेली जारोपण का उपयुक्त अभाव टूर्नामेन्ट , मैच अपना आयोजित प्रतियोगिताओं में ही मिलता है। विन्ध्य संभागीय उच्चतर माध्यमिक शालाओं - में इन प्रतियोगिताओं का किस प्रकार आयोजन किया जाता है - इसी से स्पष्टीकरण अधोलिखित तालिका से हो जाता है।

समारोह तथा प्रतियोगिता - प्रदर्शक सारणी-

कार्य क्रम	भाग लेने वाले छात्र	प्रति शत
टूर्नामेन्ट	१५०	
पर्वों में आयोजित कार्य क्रम	१२२	२.५०प्रतिशत
वार्षिक खेल कूद समारोह	१०१	
योग	३७३	

उपरिलिखित सारिणी से स्पष्ट है कि उच्चतर माध्यामिक शालाओं में इन प्रतियोगिताओं तथा समारोहों में कुल छात्र संख्या का २.५० प्रतिशत अंश भाग लेता है क्योंकि ये उत्सव अर्थ साध्य हुआ करते हैं। विद्यालयों में व्यापक रूप से धनाभाव रहता है इसलिए इच्छा रखते हुए भी इन कार्य क्रमों का आयोजन नही हो पाता केवल ४ उच्चतर माध्यमिक शालाओं में इनका आयोजन किया जाता है जिनमें भाग लेने वाले छात्रों की संख्या ३७३ मात्र है। विद्यालयों से प्राप्त उत्तरों से ज्ञात हुआ है कि बालक इन कार्यक्रमों में भाग लेने के लिए बड़े उत्सुक रहते हैं। फिर भी धनाभाव के कारण सम्पन्न नही किये जा सकते।

क्रीड़ा शुल्क का विश्लेषण

खेल कूद की सामग्री तथा सामयिक आयोजनों के लिए धन की आवश्यकता पड़ती है इसकी जानकारी के लिए प्रश्नों द्वारा ज्ञात किया गया है कि उच्चतर - माध्यमिक शालाओं में एक मात्र साधन क्रीड़ा शुल्क,जिसका विवरण आधोलिखित सारणीं से स्पष्ट हो जायगा।

क्रीड़ा शुल्क की सारणी

कक्षा	प्रति छात्र	मासिक
९	२५ नये पैसे	४
१०	२५ नये पैसे	४
११	२५ नये पैसे	४

इतना कम क्रीड़ा शुल्क से विद्यालयों में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों को सफल बनाने में बड़ी कठिनाई का सामना करना पड़ता है। कभी कभी विभाग द्वारा सामग्री मिल जाती है वह भी कोई अच्छी प्रकार की नही होती अतएव ४० विद्यालयों के प्राचार्यों ने क्रीड़ा शुल्क बढ़ाने के लिए सुझाव दिये हैं जो अधोलिखित प्रकार से हैं।

प्रस्तावित क्रीड़ा शुल्क

कक्षा	प्रतिछात्र	मासिक
९	५० नये पैसे	४
१०	५० नये पैसे	४
११	५० नये पैसे	४

यदि क्रीड़ा शुल्क की दर बढ़ाकर ५० नये पैसे प्रति छात्र कर दी जाय तो किसी प्रकार सन्तोष जनक आयोजन किये जा सकते हैं ।

(१) सभी विद्यालय शारीरिक शिक्षण सम्बन्धी कार्य क्रमों में क्रीड़ा शुल्क का इस्तेमाल करते हैं । इसी से विद्यालयों में क्रीड़ा सामग्री आदि की क्रय की जाती है

(२) यह धन राशि(अनआडिटेड)अलेखित कैश के रूप में समझी जाती है अतएव प्राचार्य गण इसका प्रयोग अपनी इच्छानुसार करते रहते हैं । दो एक विद्यालयों के उत्तरों से स्पष्ट हुआ है कि क्रीड़ा शुल्क का उपयोग स्टेशनरी आदि के मंगाने में भी कर लिया जाता है ।

(३) विद्यालयों में विभाग द्वारा कोई बजट आदि का आयोजन नहीं है जनता द्वारा अनुदान भी किसी विद्यालय को नहीं दिया जाता इस तरह आय का एक मात्र साधन क्रीड़ा शुल्क है ।

शारीरिक क्रियाओं में भाग न ले सकने के कारण

इन कारणों में मुख्य रूप से अभिभावकों के अभिरुचि की कमी है ।- कतिपय शालाओं के अध्यापक भी केवल सैद्धान्तिक शिक्षण पर ही जोर देते हैं शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों को उपयोगिता पर परदा डाल देते हैं विद्यालय में दूर ग्रामों से पढ़ने आने के कारण भी बालक उन कार्य क्रमों में भाग नहीं ले पाते । सामग्री,क्रीड़ा स्थलों - व्यायाम शालाओं और निर्देशकों का व्यापक अभाव रहता है । बालक गृह कार्य में सलग्न रहने के कारण भी शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों में भाग नहीं ले पाते ।

प्रमुखत: विभाग शारीरिक कार्य क्रमों को बढाने पर जोर नहीं देता इसलिए विद्यालयों में इनका व्यापक अभाव दृष्टिगोचर होता है । इस प्रकार से उच्चतर माध्यमिक शालाओं से आयोजित शारीरिक क्रियाओं का विश्लेषण है । इसके अतिरिक्त विद्यालयों के प्राचार्यों ने विद्यालयों में खेलने के लिए सुझाव दिये हैं । भारतीय खेल भारतीय उच्चतर माध्यमिक शालओं के लिए उपयुक्त है इसलिए कि भारत एक गरीब देश है और - भारतीय खेलों में धन की आवश्यकता नहीं है ।

५ विद्यालय के प्राचार्यों ने शारीरिक क्रियाओं के अन्तर्गत योग आसन

आदि का आयोजन करने के लिए सुझाव दिये हैं।

कुछ भी ही अभी उच्चतर माध्यमिक शालाओं में शारीरिक क्रियाओं के आयोजन पर पूर्ण रूपेण जोर नहीं दिया जाता इसीलिए इसमें भाग लेने वाले छात्रों की संख्या अत्यन्त कम है। प्राचार्यों की सम्मति है कि बालक का सर्वांगीण विकास एक मात्र शारीरिक - शिक्षण कार्यक्रमों से ही है अस्तु विद्यालयों में इसका आयोजन होना अत्यावश्यक है।

....

अष्टम अध्याय

अध्ययन का निष्कर्ष

सम्प्रेषित शोध कार्य के अध्ययन से विदित हुआ है कि बालक का सर्वांगीण विकास केवल शैक्षणिक शिक्षण से संभव नहीं है अपितु पाठ्य क्रम में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के सम्मिश्रण से ही सकता है। बालक के व्यक्तित्व में इन शारीरिक क्रियाओं का महत्वपूर्ण स्थान है। आधुनिक शिक्षा जगत में नवीन मनोवैज्ञानिक खोजों के आधार पर यह समझा जाने लगा है कि केवल पुस्तकीय ज्ञान से बालकों की शिक्षा पूरी नहीं हो सकती। अतएव उनके भावी जीवन यापन के लिए शारीरिक क्रियाओं का अभ्यास करा कर कौशल दक्षता का विकास करना चाहिए जिससे उनमें अध्यवसाय उद्योग धंधों के प्रति प्रेम और ~~परिश्र~~ परिश्रमप्रियता की भावना आ जाय और वे स्वस्थ, निरोग तथा बलिष्ठ नागरिक बन सकें।

पिछले अध्याय में यत्र तत्र बिखरे हुए परिणाम हैं उन्हें एक स्थान पर समायोजित कर लेना समीचीन होगा ताकि उनको विहंगम दृष्टि से एकत्रित रूप में अवलोकन किया जा सके और प्राप्त निष्कर्षों के आधार पर हम अपने यथा साध्य सुझाव भी प्रस्तुत कर सकें। इस अध्ययन कार्य के हेतु जो लक्ष्य निर्धारित किए गए थे उन्हें अध्ययन एवं विश्लेषण की सुविधा की दृष्टि से आठ भागों में विभाजित किया गया था।

(१) सामूहिक खेल (आंतरिक तथा बहिर्द्वार) (२) कसरत (एथलैटिक्स) (३) व्यायाम (जमनास्टिक) (४) नृत्य (५) तैरना (६) बाह्य क्रियाएं (७) विविध शारीरिक कार्य क्रम (८) सामाजिक कार्य क्रम।

अस्तु इस अध्ययन कार्य के फलस्वरूप जिन ~~निष्कर्षों~~ निष्कर्षों पर पहुंचा गया है उनका उल्लेख भी इन्हीं पांच उपशीर्षकों के अन्तर्गत करना अधिक उपयुक्त होगा।

(१) सामूहिक खेल (आंतरिक और बहिर्द्वार) की क्रियाएं :-

विन्ध्य सम्भागीय उच्चतर माध्यमिक शालाओं में अभी शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का महत्व पूर्ण रूपेण नहीं समझा जा रहा है। सम्प्रेषित प्रश्न मालिकाओं के प्रदत्तों (डाटा) के अनुसार २ विद्यालयों के प्राचार्यों ने, विद्यालय की छात्र संख्या जो कक्षावार पूछी गई थी उसकी

उसकी कोई जानकारी नहीं दी । विद्यालयों के खेल में भाग लेने वाली छात्र संख्या का ६० प्र० श० सामूहिक खेलों से लाभान्वित होता है । सभी शारीरिक क्रियाओं में मिला कर कुल छात्र संख्या का ४८ भाग सम्मिलित होता है । जिसमें स_ से अधिक छात्र सामूहिक खेलों से लाभान्वित होते हैं । वे कुल शारीरिक क्रियाओं में सम्मिलित होने वाले छात्रों की संख्या का २७. ५ भाग है जो आधे से भी अधिक है । उच्चतर माध्यमिक शालाओं में प्रायः फुट बाल, वाली बाल, हाकी, बैडमिन्टन और कबड्डी आदि सामूहिक खेल खेले जाते हैं । कबड्डी का खेल सभी विद्यालयों में खेला जाता है । दो विद्यालयों में बैडमिन्टन का खेल खेला जाता है । बुन्देलखण्ड में हाकी का खेल बड़े चाव से खेला जाता है ।

इस संभाग के अन्तर्गत किसी भी बालिका विद्यालय में फुटबाल, वालीबाल तथा हाकी के खेलों का आयोजन नहीं किया जाता । सामूहिक खेलों के नाते केवल कबड्डी तथा खो खो कन्या शालाओं में खेले जाते हैं । अधिकांश रूप से बालिकाएं अंतर्व्दार (इन डोर) खेल खेला करती हैं । जिनमें कैरम, लूडो और सांप तथा सीढ़ी आदि हैं । बालक इन डोर खेलों में कम संख्या में सम्मिलित होते हैं ।

(२) एथलैटिक्स (कसरत) (३) जमनास्टिक (व्यायाम) की क्रियाएं

४७ विद्यालयों के प्राप्त उत्तरों से विदित हुआ है कि केवल १५ विद्यालयों में जमनास्टिक (व्यायाम) तथा एथलैटिक्स (कसरत) का आयोजन किया जाता है । जिनमें कुल छात्र संख्या का १०. ६ प्रति शत अंश भाग लेता है जो अत्यन्त कम है - भाग लेने वाले छात्रों की संख्या ५४० कुल है । जमनास्टिक का आयोजन और बहुत कम किया जाता है । केवल ४ विद्यालयों में व्यायाम शालाएं हैं । अन्य विद्यालयों के बालक व्यायाम का अभ्यास सार्वजनिक व्यायामशालाओं में करते हैं । इसी प्रकार एथलैटिक्स के कार्य क्रमों का संपादन करने के लिए केवल ५ विद्यालयों में अखाड़े हैं और शेष बालक समाज के अखाड़ों में कसरतों का अभ्यास करते हैं । विद्यालयों के प्राप्त उत्तरों से विदित हुआ है कि किसी भी विद्यालय के समय विभाजक चक्र में व्यायाम और कसरतों के लिए समय निर्धारित नहीं है । केवल अन्तिम घण्टे में आम तौर से ४० मिनट का समय दिया जाता है जिसमें बालक चाहे खेलें और चाहे घर चले जांय ।

निर्देशकों का व्यापक अभाव है इसलिए बालकों का वैयक्तिक तथा सामूहिक रूप में भी शिक्षण करना कठिन हो जाता है । अधिकांश विद्यालयों में जमनास्टिक तथा एथैलेटिक्स के कार्य क्रमों का आयोजन करने के लिए साम्ग्री ही नहीं है ।

संभागान्तर्गत किसी भी कन्याशाला में ~~जमनास्टिक~~ जमनास्टिक तथा एथैलेटिक्स के कार्य क्रमों का आयोजन नहीं किया जाता है । इस प्रकार एक बहुत बड़ी बालिकाओं की संख्या अपना सम्यक शारीरिक विकास नहीं कर पाती । जिन विद्यालयों में व्यायामशालाएं हैं भी वे विद्यालय से दूर हैं तथा उनमें हवा रोशनी और स्वच्छता का प्रबन्ध नहीं है । साम्ग्री तथा कपड़े बदलने के कमरे किसी भी विद्यालय में नहीं हैं ।

४- नृत्य :- जिस प्रकार से किसी भी कन्या शाला में जमनास्टिक तथा एथैलेटिक्स का आयोजन नहीं किया जाता ठीक उसी प्रकार से किसी भी बालक विद्यालय में नृत्यों का समावेश नहीं है । इस संभाग के एक भी बालक नृत्यों में भाग नहीं लेते । केवल बालिका विद्यालयों में नृत्यों का आयोजन किया जाता है वह भी जो नृत्य आवश्यक है उनका शिक्षण किसी भी विद्यालय में नहीं किया जाता । केवल कुछ श्रृंगारिक तथा रंग मंच पर वाद्य के साथ नाचे जाने वाले नृत्यों का शिक्षण किया जाता है । उनमें भाग लेने वाली बालिकाओं की संख्या अत्यन्त कम है । शास्त्रीय और लोक नृत्यादि का शिक्षण नहीं किया जाता है । साम्ग्री की विशेष कमी है तथा प्रशिक्षित निर्देशकों एवं निर्देशिकाओं का अभाव है ।

एक भी ऐसा ~~विद्यालय~~ विद्यालय नहीं है जहां पर कि सुसज्जित ~~नृत्~~ नृत्यशाला हो । ७ बालिकाओं के विद्यालयों में से सभी में एक कमरे में नृत्यों का आयोजन कर लिया जाता है ।

इस प्रकार से कुल छात्र तथा छात्राओं की ~~संख्या~~ संख्या में से केवल २६७ छात्राएं नृत्यों में भाग लेती हैं जो कि छात्र संख्या का १. ६५ प्रतिशत मात्र है ।

५) <u>तैरने की क्रियाएं</u>

इस संभाग के अन्तर्गत तैरने में भाग लेने वाले छात्रों की संख्या १६५ है जो कि समूची छात्र संख्या का १. ४ प्रति शत भाग है । परन्तु प्राप्त उत्तरों से विदित हुआ है कि किसी भी विद्यालय में तैरने के लिए पोखरा या तालाब

नहीं है और न समय विभाजक चक्र में तैरने के लिए समय ही दिया जाता । फिर भी विद्यालयों से प्राप्त उत्तरों से विदित होता है कि तैरने वाले छात्रों की संख्या कुछ न कुछ है - इससे स्पष्ट है कि बालक अपने सामाजिक ~~जीवन~~ जीवन में रह कर सामाजिक तालाब अथवा किसी नदी से तैरना सीखते हैं । इस प्रकार से बिना उचित निर्देशन के तैरने से बालक के तैरने के कौशल का विकास नहीं होता है और जो तैरने के सुपरिणाम हैं उनसे बालक वंचित रहता है । किसी भी विद्यालय में तैरने का शिक्षण करने के लिए निर्देशक नहीं हैं और विद्यालयों में तैरने के लिए आवश्यक सामग्री का पूर्णतया अभाव है । इसलिए जिन बालकों की तैरने में रूचि भी रहती है वे भी सामग्री तथा साधन की कमी के कारण अपनी तैरने की कला का विकास नहीं कर पाते ।

६) वाह्य क्रियाएं

इन क्रियाओं में कुल ३०१ बालक भाग लेते हैं जो समूची संख्या का १.७३ प्रति शत है । इस संभाग के अन्तर्गत इन क्रियाओं का आयोजन नाम मात्र को विद्यालयों में किया जाता है । पर्यटन और शिविरों आदि में सम्मिलित होने के लिए द्रव्य की आवश्यकता पड़ती है । साथ ही नाव खेने आदि की क्रियाओं में सामग्री की आवश्यकता पड़ती है वह भी इस संभाग के विद्यालयों में उपलब्ध नहीं है । द्रव्य जो है वह अत्यन्त कम है - आमदनी का केवल एक साधन क्रीड़ा शुल्क है और क्रियाएं बहुत सी हैं इसलिए इतनी थोड़ी क्रीड़ा शुल्क में पूरा नहीं पड़ता । अभिभावकों की ओर से इन क्रियाओं में भाग लेने के लिए बालकों को प्रोत्साहन नहीं मिलता - विभाग भी इन पर जोर नहीं देता । अतएव इन क्रियाओं का समुचित आयोजन नहीं किया जा सकता । अध्यापक इन कार्यक्रमों में रुचि नहीं लेते ।

७) विविध क्रियाएं

एन० सी० सी० यानी सैनिक शिक्षा - का आयोजन कुछ विद्यालयों में किया जाता है जिसमें २२५ बालक भाग लेते हैं जो कुल छात्र संख्या का १.५० प्रति शत है । सैनिक शिक्षा बालिका शालाओं में भी समान रूप से चलाई जाती है । जहां जहां सैनिक शिक्षा है उन विद्यालयों में प्रशिक्षित अध्यापक तथा अध्यापिकाएं हैं जो बालकों तथा बालिकाओं का सामूहिक रूप से प्रशिक्षण करते हैं । बालकों के पोशाक आदि का उचित प्रबन्ध है । सैनिक शिक्षा का सप्ताह में दो बार आयोजन किया जाता है और यथा

उचित नाश्ते का भी प्रबन्ध सैनिक शिक्षा में भाग लेने वाले बालकों के लिए रहता है। इस प्रकार शारीरिक क्रियाओं के इस अंश का आयोजन उचित है।

पाठशाला समय के अन्तिम घण्टे में सामूहिक रूप से पी० टी० एवं ड्रिल का आयोजन विद्यालयों में किया जाता है जिसमें ५२ छात्र भाग लेते हैं। निर्देशकों का अभाव है - इसलिए शारीरिक शिक्षा के इस क्षेत्र में विकास नहीं है।

स्काउटिंग का आयोजन कुछ विद्यालयों में किया जाता है जिसमें ६८ छात्र भाग लेते हैं। समय विभाजक चक्र में अन्तिम घण्टे में इसका आयोजन किया जाता है। निर्देशकों का व्यापक अभाव है इसलिए उचित शिक्षण नहीं हो पाता। अभिभावक पोशाक आदि का प्रबन्ध नहीं कर पाते। बहुत से बालक दूर के ग्रामों से पढ़ने के लिए आते हैं - इसलिए उन्हें जाने की जल्दी रहती है और वे इन शारीरिक क्रियाओं ~~में~~ में भाग नहीं ले पाते ।

इस संभाग के अन्तर्गत विद्यालयों में गर्ल्स गाइड का आयोजन नहीं किया जाता।

८) सामाजि क्रियाएं

विद्यालयों में आयोजित सामाजिक शारीरिक कार्य क्रमों में २५० बालक भाग लेते हैं । भाग लेने वाले विद्यार्थियों का प्रति शत १.६८ है । सामाजिक कार्य क्रमों के अन्तर्गत श्रमदान में भाग लेने वाले छात्रों की संख्या सब से अधिक है इसलिए इसमें भाग लेने वाले छात्रों की संख्या बहुत कम है।

समारोह तथा ~~प्रदर्शन~~ प्रतियोगिताएं

उपलब्ध विद्यालयों के उत्तरों से ज्ञात हुआ है   विद्यालयों में प्रतियोगिताओं का आयोजन किया जाता है इसमें   बालक भाग लेते हैं जो समूची छात्र संख्या का   प्रति शत है। जिन विद्यालयों में प्रतियोगिता -ओं तथा टूनमिन्टों का आयोजन किया जाता है उनमें पुरस्कार आदि की भी व्यवस्था रहती है। प्रतियोगिताओं के तार तम्य में एक विद्यालय के छात्र ने कुश्ती में विजय प्राप्त की और संस्था की ओर से उसे पुरस्कृत ~~किया गया~~

तथा प्रशंसित किया गया । इस पुरस्कार के फल स्वरूप बालक का उत्साह बढ़ा और उसने सभी कुश्ती लड़ने वालों को परास्त कर दिया जो उसके बस की बात न थी । इस प्रकार से प्रतियोगिताओं व टूर्नामेन्ट में पुरस्कार का प्रबन्ध करना आवश्यक हो जाता है । इसके लिए कुछ द्रव्य की आवश्यकता पड़ती है - ये समारोह अर्थ साध्य हुआ करते हैं - अतएव सभी विद्यालय इनका आयोजन नहीं कर पाते । यही कारण है कि ये समारोह इतनी कम संख्या में आयोजित किए जाते हैं और कम छात्र भाग लेते हैं ।

स्काउट रैली आदि में कम ही बालक भाग ले पाते हैं क्यों कि विद्यालयों के पास उतना द्रव्य नहीं रहता कि वे अपने ट्रुप को रैली आदि में भाग लेने भेज सकें । पर्वों और वर्ष के अन्त में विद्यालयों में समारोहों का आयोजन किया जाता है । ये आयोजन बालकों से चन्दा ले कर आयोजित किए जाते हैं अतएव जो जितना बड़ा विद्यालय होता है और बालक तथा उनके अभिभावक जितना अधिक आर्थिक सहयोग देते हैं उतने ही ~~सफल~~ सफल ये समारोह हुआ करते हैं ।

आय के स्रोत

विन्ध्य संभागीय विद्यालयों में शारीरिक शिक्षण कार्य - क्रमों की सफलता के लिए आय के साधनों में से प्रमुख क्रीड़ा शुल्क है । विद्यालयों से प्राप्त उत्तरों से विदित हुआ है कि किसी भी विद्यालय में जनता द्वारा अनुदान नहीं मिलता । खेल कूद की सामग्री खरीदने के लिए भी कोई बजट विभाग की ओर से नहीं दिया जाता । कभी कभी कुछ विद्यालयों को सामग्री अवश्य दे दी जाती है । परन्तु शत प्रति शत विद्यालयों में क्रीड़ा शुल्क से क्रीड़ा सामग्री क्रय करते हैं और उसी द्रव्य से टूर्नामेन्ट प्रतियोगिताओं आदि का प्रबन्ध करते हैं । बालकों को रैली आदि में जाने के लिए इसी धन का उपयोग किया जाता है ।

एक विद्यालय के प्राप्त उत्तर से विदित हुआ है कि इसी क्रीड़ा शुल्क से सम्बन्धी विद्यालय में जब कभी स्टेशनरी आदि का सामान कम गया तो मंगा लिया जाता है । कभी कभी यात्रा खर्च भी क्रीड़ा शुल्क से ले लिया जाता है ।

शत प्रति शत विद्यालयों के प्राचार्यों ने क्रीड़ा शुल्क की दर

२५ नये पैसे प्रति बालक प्रति मास अंकित किया है । कक्षा ६ तथा ११ में समान रूप से इसी दर से क्रीड़ा शुल्क वसूल की जाती है ।

८० प्रति शत प्राचार्यों ने वर्तमान क्रीड़ा शुल्क को बहुत कम बतलाया है और यह अंकित किया है कि सत्र भर के शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के आयोजन के लिए यह धन राशि अत्यन्त कम है अतएव सम्बन्धी प्राचार्यों ने क्रीड़ा शुल्क को कम से कम २५ नये पैसे से बढ़ा कर ५० न० पै० प्रति छात्र कर देने का सुझाव दिया है ।

इस धनाभाव के कारण बालक विभिन्न विद्यालयों में टूर्नामेन्ट खेलने नहीं जा पाते । प्रतियोगिताओं का आयोजन नहीं किया जा सकता - यात्रा और परिभ्रमण आदि तो बिलकुल असम्भव है - इसलिए शारीरिक शिक्षण के द्वारा बालक का जितना विकास करना चाहिए उतना नहीं हो बन पाता है ।

------00000-------

सप्तम अध्याय

शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों की समायोजना हेतु निष्कर्ष निर्देश

अध्ययन प्राप्त निष्कर्षों से विदित हुआ है कि विन्ध्य संभागान्तर्गत उच्चतर माध्यमिक शालाओं में शारीरिक शिक्षण कार्य - क्रमों का समुचित संगठन नहीं किया जा रहा है । इस औद्योगिक और यांत्रिक युग में उसी परम्परागत शिक्षण पद्धति का अनुसरण किया जा रहा है । विद्यालय के प्राचार्य भी सैद्धान्तिक पाठ्य प्रणाली को ही प्राथमिकता देते हैं, शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों को उतना महत्व नहीं देते । परिणाम स्वरूप बालक का शीर्ष तो सूचना से भर दिया जाता है परन्तु उनका शरीर पीला पड़ जाता है और उसमें मस्तिष्कीय शक्ति होते हुए भी शारीरिक शक्ति विहीन होने के कारण अपनी बुद्धिमत्ता का उपयोग करने की क्षमता नहीं रह जाती । शारीरिक क्रियाओं के अभाव में कर्मेन्द्रियों का विकास नहीं हो पाता इसलिए बालक में कौशल दक्षता नहीं आती । स्नायुओं का विकास नहीं हो पाता इसलिए मस्तिष्क जो विचार करता है उसको हाथ कार्य रूप में परिणित नहीं कर पाते । मांस पेशियां विकसित नहीं हो पाती इसलिए बालक

में कार्य क्षमता और परिश्रमशीलता नहीं आ पाती - इसके अभाव में बालक का सारा ज्ञान अधूरा और अपूर्ण रह जाता है । अतएव प्रत्येक उच्चतर माध्यमिक शाला में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का संगठन करना चाहिए । अपने इस गवेषणात्मक अध्ययन एवं प्राप्त परिणामों के आधार पर विभिन्न क्रियाओं के समायोजना हेतु अधोलिखित प्रस्ताव प्रस्तुत किए जा रहे हैं ।

१ - <u>सामूहिक खेल</u>

सामूहिक खेलों के अध्ययन के लिए सर्व प्रथम क्रीड़ा स्थलों की आवश्यकता पड़ती है अतएव क्रीड़ास्थलों की व्यवस्था के अध्ययन के परिणामस्वरूप इस निष्कर्ष पर पहुंचे हैं कि उच्चतर माध्यमिक शालाओं में क्रीड़ा - स्थलों का पूर्ण अभाव है । कबड्डी एवं बाली बाल के क्रीड़ा स्थल संतोषप्रद कहे जा सकते हैं किन्तु फुट बाल एवं हाकी खेलने के लिए क्रीड़ा स्थलों का नितान्त अभाव है अतएव विभाग या राज्य की ओर से विद्यालयों के लिए यथोचित खेल के मैदानों की व्यवस्था की [illegible] जानी चाहिए । विद्यालयों के [illegible] आस पास जो परती भूमि पड़ी हो उसे माल विभाग द्वारा दिलाए जाने का प्रयास किया जाना चाहिए । दूसरे विभाग या राज्य से विशेष अनुदान मिलना चाहिए जिससे विद्यालय अपनी आवश्यकतानुसार क्रीड़ास्थलों की व्यवस्था कर सकें । सन् १९५८ में मद्रास में खेल कूद की कार्य कारिणी समिति की राष्ट्रीय सभा हुई जिसमें निम्नलिखित विद्यालयों की छात्र संख्या के अनुसार क्रीड़ास्थलों के निमित्त भूमि अभिस्तावित की गई है

संस्था	छात्र संख्या के लिए	क्रीड़ा स्थल के हेतु भूमि
१ - कालेज	१००० से १५०० तक	१० एकड़
२ - हायर सेकण्डरी स्कूल	५०० से १००० तक	५-६ एकड़
३- मिडिल स्कूल	२०० से ५०० तक	२-५ एकड़
४- प्राइमरी स्कूल	----	१ एकड़

उपरोक्त सारिणी के अनुसार उच्चतर माध्यमिक शाला के लिए जहां ५०० से १००० तक विद्यार्थी हों वहां ५ से ६ एकड़ भूमि के हिसाब से क्रीड़ा स्थलों की व्यवस्था होनी चाहिए यह नियम तभी कार्यान्वित हो सकता है जब शिक्षा विभाग प्रदेशीय सरकार से तत्सम्बन्धी कार्य संपादन हेतु कार्यवाही करे । इससे विद्यालयों के क्रीड़ास्थलों का अभाव दूर हो सकता है ।

२- क्रीड़ा शुल्क एवं सामग्री

क्रीड़ा शुल्क की वृद्धि के लिए प्राचार्यों का बहुमत है। दूसरे उच्चतर माध्यमिक विद्यालयों में कोई अन्य शुल्क नहीं ली जाती अत: निम्नलिखित दर से क्रीड़ा शुल्क ली जा सकती है -

कक्षा	वर्तमान क्रीड़ा शुल्क एवं क्रीड़ा शुल्क	प्रस्तावित क्रीड़ा शुल्क
९	२५ नए पैसे	५० नए पैसे
१०	२५ ,,	५० ,,
११	२५ ,,	५० ,,

क्रीड़ा शुल्क का निरीक्षण (आडिट) किया जाना चाहिए क्यों कि क्रीड़ा शुल्क का व्यय खेल के अतिरिक्त अन्य मद्द में कर दिया जाता है अत: विभाग द्वारा इस बात पर जोर दिया जाना चाहिए कि क्रीड़ा शुल्क का व्यय एक मात्र क्रीड़ा सामग्री खरीदने, टूर्नामेण्ट और खेल कूद के अन्य आयोजनों को सफल बनाने में किया जाय।

३- चूंकि शारीरिक शिक्षण कार्य क्रम शिक्षा के प्रमुख अंग हैं अतएव अनिवार्य रूप से विद्यालयों में इनका आयोजन किया जाना चाहिए और समय विभाजक चक्र के अन्तर्गत इन शारीरिक क्रियाओं को अन्य पाठ्य विषयों की भांति समय दिया जाना चाहिए जिससे हर एक बालक को अपना शारीरिक विकास करने का अवसर मिल सके। प्राय: अन्तिम घण्टे में इनका आयोजन करने से सभी बालक भाग नहीं ले पाते और अपने घर चले जाते हैं।

४- विद्यालयों से प्राप्त उत्तरों से विदित हुआ है कि उनके उचित मार्ग दर्शन की व्यवस्था नहीं है अतएव कुछ ऐसी शारीरिक क्रियाएं हैं जिनका सामूहिक रूप से मार्ग दर्शन किया जा सकता है जैसे पी० टी० एवं ड्रिल तथा स्काउटिंग अतएव इनके लिए प्रशिक्षित शिक्षकों की आवश्यकता है। क्रियाओं के सम्पादनार्थ प्रशिक्षक शिक्षक भेजे जांय। अब तक केवल ४० प्रति शत विद्यालयों में प्रशिक्षित शिक्षक हैं। कुछ ऐसी शारीरिक क्रियायें हैं जैसे जमनास्टिक तथा एथलैटिक्स - इनके लिए व्यक्तिगत शिक्षण की आवश्यकता है। अतएव इन क्रियाओं का प्रशिक्षण देने के लिए पर्याप्त संख्या में प्रशिक्षित अध्यापक होना चाहिए जो बालकों को व्यक्तिगत

रूप से प्रशिक्षण दे सकें।

६- विद्यालयों में समय समय पर शारीरिक क्रियाओं के पारंगत तथा विशेषज्ञों के द्वारा बालकों के सम्मुख प्रदर्शन ~~कैन~~ करने का आयोजन करना चाहिए ता कि बालक शारीरिक क्रियाओं के कौशल का वस्तु पाठ ~~सम्के~~ पा सकें और प्रेरणा प्राप्त कर अपना विकास कर सकें। ~~पाठ्य-क्रमान्तर्गत-शारीरिक-शिक्षण~~

७- पाठ्य क्रमान्तर्गत शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का प्रायोगिक शिक्षण तो होना ही चाहिए साथ ही अन्य विषयों की भांति इसका सैद्धान्तिक शिक्षण भी किया जाय ता कि बालक शारीरिक क्रियाओं के साहित्य से परिचित हो सकें और इन क्रियाओं का पूरा पूरा लाभ उठा सकें। समय विभाजक चक्र में सैद्धान्तिक शिक्षण के लिए कम से कम ४० मिनट का समय दिया जाना चाहिए।

८- जिस ~~प्रका~~ प्रकार से शारीरिक क्रियाओं में पारंगत व्यक्तियों के प्रदर्शन आवश्यक हैं ठीक उसी प्रकार से विद्यालयों में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के विशेषज्ञों के व्याख्यान आदि का भी समय समय पर आयोजन करना चाहिए। समयानुसार शारीरिक कार्य क्रमों के प्रशिक्षण हेतु अध्यापकों को रिफ्रेसर कोर्स करने के लिए भेजने की व्यवस्था विभाग द्वारा होनी चाहिए ताकि बालकों को नवीनतम शारीरिक क्रियाओं से परिचित करा कर उनका अभ्यास कराया जा सके। अभी तक किसी भी विद्यालय में अध्यापकों के इस प्रकार के प्रशिक्षण की व्यवस्था नहीं है।

९- विद्यालय में शारीरिक शिक्षण से सम्बन्धित पर्याप्त साहित्य होना चाहिए जिससे बालक इन क्रियाओं के साहित्य को पढ़ कर इनके प्रशिक्षण का पूरा पूरा लाभ उठा सके - विद्यालयों से प्राप्त उत्तरों में किसी भी विद्यालय में शारीरिक शिक्षण पर समुचित साहित्य नहीं है।

स्वास्थ्य शिक्षण

१- शारीरिक स्वास्थ्य को बनाये रखने के लिए आवश्यक है कि बालक के भोजन की उचित व्यवस्था हो। बालक पाठशाला में ६ घण्टे तक पढ़ता है इस बीच उसे एक बार दोपहर में नास्ते का प्रबन्ध विभाग को अवश्य करना चाहिए ता कि बालक पढ़ाई में क्षीण होने वाली शक्ति को पुनः प्राप्त कर सके। विद्यालयों से प्राप्त उत्तरों से ज्ञात हुआ है कि केवल दो विद्यालय के प्राचार्य अपनी स्वेच्छा से बालकों से कुछ पैसा वसूल कर के नास्ते का

प्रवन्ध करते हैं शेष सभी विद्यालयों में नास्ते का कोई इन्तजाम नहीं अतएव विभाग को इस ओर ध्यान देना चाहिए कि वह दोपहर में वालकों के नास्ते का प्रवन्ध करें ।

नास्ते के संवन्ध में चाहे गये सुझाओं में चार प्राचार्यों ने आर्थिक सुविधा को ध्यान में रखते हुए भीगे चने नमक के साथ नास्ते में देने का प्रस्ताव रखा है । ७ विद्यालयों के प्राचार्यों ने नास्ते में दूध दिये जाने के लिए सिफारिश की है - परन्तु भीगे चने विशेष उपयुक्त और सर्व सुलभ है अतएव यदि विभाग भीगे चने मात्र नास्ता में वितरित करा सके तो अधिक उत्तम होगा ।

(२) किसी भी मानसिक या शारीरिक कार्य के पश्चात आराम आवश्यक है अतएव शारीरिक क्रियाओं के अभ्यास के पश्चात वालक के उचित आराम के लिए अवकाश की व्यवस्था की जानी चाहिए । गृह कार्य इतना न दिया जाय कि वालक उसके वोझ से दबा रहे और पूर्ण रूपेण सोने का समय न पा सके । अक्सर वालक गृह कार्य के भार से दबा रहता है और उसका सारा अवकाश काल - इसी काम में समाप्त हो जाता है वह अपने शारीरिक विकाश के लिये खेल कूद करने का समय - नहीं पाता ।

(३) किसी भी शारीरिक क्रिया का अभ्यास करने के लिए एक निर्धारित गणवेश(पोशाक) की आवश्यकता है । अतएव आम भावकों को चाहिए कि विभिन्न शारीरिक क्रियाओं के समुचित संपादनार्थ - उचित पोशाक का प्रबंध करें । एक से कपड़े पहिने वहुत विद्यालयों के बालक देखने में अत्यन्त सुन्दर दिखाई देते हैं ।

(४) शारीरिक स्वस्थता के लिए स्वच्छता आवश्यक है अतएव - विद्यालय के आस पास सफाई और स्वच्छता का प्रवन्ध होना चाहिए । पढ़ाई के कमरों में उचित रोशनी वा फरनीचर का प्रवन्ध होना चाहिए ताकि वालक का विशेष रूप से थक न जांय ।

(५) विद्यालयों से प्राप्त उत्तरों से विदित हुआ है कि अब तक केवल १७ - विद्यालयों में प्रारंभिक चिकित्सा का प्रवन्ध है शेष ३० विद्यालयों में किसी प्रकार की चिकित्सा का प्रवन्ध नहीं - अतएव विभाग को चाहिए कि प्रत्येक विद्यालय - में प्रारंभिक चिकित्सा का प्रवन्ध करें विना प्रारंभिक चिकित्सा के कभी २ दुर्घटनायें विकराल रूप धारण कर लेती हैं ।

(६) विद्यालयों के प्राप्त उत्तरों से ज्ञात हुआ है केवल १५ प्रतिशत विद्यालयों में डाक्टरी जांच का प्रवन्ध है - शेष ८५ प्रतिशत विद्यालयों में डाक्टरी जांच नहीं

होती इसलिये बालक रुग्ण बने रहते हैं। विभाग के प्रत्येक विद्यालय में डाक्टरी निरीक्षक के डाक्टरों को एलाउन्स देने का प्रबन्ध करना चाहिए । ताकि वे कम से कम एक माह में आकर बालक के खून की जांच और वजन आदि ले लिया करें ताकि मास भर में बालक का कितना शारीरिक विकाश हुआ इससे पता लग जाय । केवल डाक्टरी जांच से अपेक्षित लाभ नहीं हो सकता । जब तक की प्राचार्य महोदय , डाक्टरों की सिफारिशों पर अमल कराने का प्रयास न करें । अतएव प्राचार्य महोदयों को इस ओर अपना ध्यान आकर्षित करना चाहिए । निरीक्षण के तार तम्य में शारीरिक स्वस्थ रक्षा के लिये चिकित्सकों के व्याख्यान आदि का भी आयोजन करना चाहिए ।

<u>मूल्यांकन</u>

(१) जब तक विद्यार्थियों में आयोजित कार्यक्रमों को अन्य विषयों की भांति सैद्धान्तिक परीक्षा न ली जायगी और प्राप्तांकों को अन्य विषयों की अंकों के साथ - जोड़ा न जायगा तब तक शारीरिक क्रियाओं का शिक्षण में महत्व नहीं समझा जायगा शारीरिक क्रियाओं की शिक्षण अनिवार्य विषयों की भांति करना चाहिए ।

(२) जिस प्रकार से इसकी सैद्धान्तिक परीक्षा आवश्यक है उसी प्रकार से शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों की प्रायोगिक परीक्षा आवश्यक है । कार्य क्रमों की प्रायोगिक परीक्षा का आयोजन करने से बालकों में सुन्दर और उत्तम रीति से क्रियाओं के प्रदर्शन की भावना का उदय होगा और वे इसके लिए साल भर अभ्यास करेंगे ।

(३) जिस प्रकार से अनिवार्य विषय में उत्तीर्ण होना आवश्यक रहता है ठीक उसी प्रकार से यदि बालक शारीरिक शिक्षण की सैद्धान्तिक परीक्षा सफल नहीं है तो उसे सफल घोषित न किया जाय - यानी शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का - महत्व बढ़ाने के लिए आवश्यक है कि इसकी सफलता और विफलता का प्रभाव समूचे परीक्षा फल पर पड़े ।

<u>कार्यक्रमों को सफल बनाने में कठिनाइयों के निवारणार्थ सुझाव</u>

(१) विद्यालयों के उपलब्ध उत्तरों से विदित हुआ है कि आम तौर से सभी विद्यालयों में क्रीड़ा सामग्री की विशेष कमी रहती है जिसके कारण बालकों की शारीरिक क्रियाओं का पूरा २ काम नहीं हो पाता अतएव विभाग को सामग्री क्रय करने ~~xxxxxxxxxxxxxxxxxx~~ के अतिरिक्त द्रव्य की व्यवस्था करनी चाहिए साथ ही प्राचार्यों द्वारा प्रस्तावित क्रीड़ा शुल्क को बढ़ा देना चाहिए और क्रीड़ा शुल्क का उपयोग एक मात्र शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों में किये जाने हेतु जोड़ देना चाहिए ।

(२) इसी प्रकार से व्यायाम शालाओं तथा अखाड़ों का व्यापक अभाव है, ऐसी कोई भी पाठशाला नहीं है जिसमें कि उचित व्यायामशाला हो-साथ विद्यालयों में व्यायाम शालायें है परन्तु वे बिल्कुल उपयुक्त नहीं हैं - उनमें हवा और रोशनी का कोई प्रबन्ध नहीं है, उनका फर्श आदि भी खराब है। सामग्री रखने के कमरे आदि भी विद्यालयों में नहीं हैं। अतएव विभाग को चाहिए कि शालाओं में सर्व प्रथम व्यायामशालाओं और जमनेशियम आदि की उत्तम व्यवस्था करें ताकि बालक अपना शारिरिक विकास कर सकें।

(३) इसी प्रकार से बालकों के खेलने के लिए क्रीड़ा स्थलों की संख्या है जो इतनी विशाल छात्र संख्या के लिए बिलकुल पर्याप्त नहीं है। अतएव विभाग को विद्यालय के आस पास पड़ी परती भूमि को राजस्व - विभाग से सम्पर्क स्थापित कर विद्यालयों के खेल के मैदान के लिए दिलवाना चाहिए था। क्रीड़ा स्थल या व्यायाम शाला विद्यालय से अधिक दूर नहीं। प्राचार्यों के द्वारा भेजे गये उत्तरों से विदित हुआ है कि ६० प्रति शत - विद्यालयों में हॉकी तथा फुटबाल के लिए सम्मिलित क्रीड़ा स्थल हैं अतएव विभाग की ओर से विशेष अनुदान मिलना चाहिए जिससे पृथक-पृथक - क्रीड़ा स्थलों की व्यवस्था की जा सके।

(४) अधिकांश विद्यालयों के प्राप्त उत्तरों से विदित हुआ है कि अभिभावक बालकों को गृह कार्य में लगाये रहते हैं और खेलने कूदने का अवसर नहीं देते अतएव अभिभावकों को अपना यह दृष्टिकोण बदलना चाहिए और बालकों को शारिरिक क्रीयाओं में भाग लेने के लिए प्रोत्साहित करना चाहिए।

(५) भारत ग्रामों का देश है और उच्चतर माध्यमिक शालायें अब तक - केवल कस्बों में ही संचालित की जा रही हैं अतएव स्वाभाविक है कि - समीपवर्ती ग्रामों के बालक विद्याध्यन के लिए कस्बों के विद्यालयों में आवें ग्रामों से आये हुए विद्यार्थी पाठशाला समय में शिक्षण समाप्त करने के - बाद अपने घर जाने के लिए उत्सुक रहते हैं और खेल कूद में भाग नहीं ले पाते इसलिए विभाग व शासन को छात्रावासों की उचित व्यवस्था करनी चाहिए जिससे ग्रामीण बालक कस्बों में रहकर विद्यालय के शारीरिक कार्य क्रमों में सम्मिलित हो अपना शारीरिक विकाश कर सकें।

(६) इस सम्भाग के उच्चतर माध्यमिक विद्यालयों के अध्यापक गण भी खेलों में भाग नहीं लेते क्योंकि वे सैध्यान्तिक शिक्षा प्रणाली में शिक्षित हुए हैं और शारिरिक कार्य क्रमों से वंचित रहे आये हैं इसलिए उनकी रुचि -

स्वयं शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों से नही होती है और वे बालक को भी इस - ओर आगे बढ़ने की प्रेरणा स्वयं नही दे पाते । अस्तु अध्यापकों को स्वयं खेलकूद में दक्ष होना चाहिए और बालकों को उचित प्रेरणा प्रदानकरनी चाहिए ।

(७) प्राचार्यों के सुझावों से जाहिर होता है कि विभाग शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों को बढ़ाने के लिए जोर नही देते - जोर देना तो दूर सामग्री तक देने की - उचित व्यवस्था नही हो पाती अतएव विभाग को समय-समय पर शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों की अनिवार्यता पर जोर देना चाहिए और समुचित द्रव्य तथा सामग्री देने की व्यवस्था करनी चाहिए ।

शारीरिक क्रियायें और बाल विकाश

उच्चतर माध्यमिक शिक्षा के लिए १४ से १८ वर्ष तक की आयु निर्धारित की गई है - और यही बालक की किशोरावस्था का प्रारम्भ काल है - इस समय बालक के शारीरिक तथा मनोवैज्ञानिक जगत में क्रान्तिकारी परिवर्तन होते हैं इसी समय आवश्यक होता है कि बालक को उचित शारीरिकक्रियाओं का लगातार - अभ्यास कराया जाय इस अवस्था के लिए प्रमुखत: जमनास्टिक तथा एथलेटिक्स - शारीरिकक्रियाओं का अभ्यास कराया जाना अधिक समीचीन होता है । इस - क्रियाओं से :-

(१) बालकों की काम प्रवृत्ति का शोधन होता है और कड़े व्यायाम के - अभ्यास से वे अपनी अतिरिक्त शक्ति का अच्छा उपयोग करते हैं उनमें सामुहिकता की भावना का विकाश होता है । आत्म गौरव -आत्मप्रदर्शन का अवसर मिलता है इसलिए आवश्यक है कि इस उमर में शारीरिकक्रियाओं का अभ्यास करया जाय

(२) शारीरिक क्रियाओं से बालकों के चारित्रिक गुणों का विकाश होता है उनका नैतिक उत्थान होता है साथ ही उनमें सामाजिकता, सौन्दर्यानुभूति, - शारीरिककार्य क्षमता आत्मानुशासन व्यवसायों के प्रति प्रेम और अवकाश के समय का सदुपयोग करने की आदत बनती है - अस्तु विद्यालयों में इन कार्य क्रमों का आयोजन करना परमावश्यक है ।

इस प्रकार बालक के व्यक्तित्व का सन्तुलित विकाश करने के लिए इस शारीरिकक्रियाओं का आयोजन करना चाहिए ।

....

विन्ध्य संभागीय उच्चतर माध्यमिक शालाओं के शारीरिक शिक्षण केकार्यक्रमों के-
-अध्यन का

सारांश

प्रस्तावना

शिक्षा का तात्पर्य बालक का सर्वांगिण विकाश करना और विद्यालय एक ऐसा स्थल है जहां पर बालक को अपना विकाश करने का अवसर प्राप्त होता है । बालक का एक मात्र मानसिक विकाश कर देना शिक्षा का आशय नही है । शरीर में स्वस्थ्य मस्तिष्क रहता है अतएव शिक्षण में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का समावेश करना बहुत आवश्यक है । जिससे बालक के मानसिक विकास के साथ ही - शारीरिक विकाश भी होता चले और हमारा सिद्धान्त जो शिक्षा द्वारा बालक के व्यक्तित्व का सन्तुलित विकाश करना है पूरा हो जाय ।

माध्यमिक शिक्षा आयोग ने अपने प्रतिवेदन में आधुनिक शिक्षा के दोषों की ओर इंगित किया है जिनमें से (१)शिक्षा का एकांगी तथा सैद्धान्तिक होना- (२)वर्तमान शिक्षा व्यावसायिक एवम् प्राविधिक नही है और विद्यालयों के शिक्षण में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का विशेष अभाव रहता है जिससे बालक के मांश- -पेशियों स्नायियों और सम्वेगों का समुचित विकाश नही हो पाता इससे बालक कौशल दक्षता,अध्यवसाय और परिश्रमशीलता नही सीख पाता । अतएव उच्चतर- माध्यमिक शालाओं में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रम किस स्तर तक किये जाते हैं इसका अध्यन्न करने का प्रयास किया गया है ।

प्रथम अध्याय

--विषय प्रवेश --

शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का अर्थ :-

यद्यपि शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का क्षेत्र बहुत व्यापक है तथापि-हमारा यहां पर विद्यालय के अन्दर होने वाली शारीरिक - क्रियाओं के अध्यन्न से तात्पर्य है । शारीरिक शिक्षण कार्य क्रम का विद्यालय के पाठ्यक्रम एवम्-~~सहगामी~~ सहगामी क्रियाओं में महत्व पूर्ण स्थान है अतएव पुस्तकीय अध्ययन के अतिरिक्त बालक के सर्वांगिण विकाश के लिए शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का विशेष महत्व है । इस कार्य क्रमों को हम अधोलिखित भागों में बांट - सकते हैं -

(१) शरीर विकाश सम्बन्धी क्रिया-विभिन्न खेल कूद

(२) मांस पेशियां तथा स्नायु विकास संबंधी क्रियांए-

जमनास्टिक(व्यायाम)एथलैटिक्स(कसरत)

(३)भावना वा विचार संबंधी क्रियाएं

टीम गेम्स(सामूहिक खेल)प्रारंभिक चिकित्सा,रेडक्रास,

-स्काउटिंग और गर्ल्स गाइड आदि)

(४) मनोरंजन संबंधी क्रियायें - नृत्य तथा तैरना आदि ।

२-शोध कार्य के लक्ष्य

लक्ष्यों का स्पष्टज्ञान होना किसी भी कार्य की पूर्णता एवम् सफलता का परिचायक होता है । सोध कार्य के लक्ष्य मानव जीवन के लक्ष्य हैं और मानव जीवन के लक्ष्य शिक्षा में समस्या मूलक तत्व हैं । इन समास्याओं को सुलझाने के लिए मानव जीवन के आर्थिक,आद्योगिक,सामाजिक,शारीरिक,नैतिक तथा यांत्रिक तत्वों को समझाना होगा ।

प्रस्तुत सोध कार्य के लक्ष्यों को दो भागों में विभक्त किया गया है :-

(१) अध्ययनकाल में होने वाले शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों तथा उनके तत्वों को जानना । और

(२) कक्षा की चाहार दीवारी के बाहर होने वाले सारीरिक - शिक्षण कार्य क्रमों को पर्यवेक्षण करना ।

३.भारत में इस दिशा में हुए शोध कार्य

वर्तमान शिक्षा पद्धति उन्नीसवी सदी की देन है - उस समय में भारत वर्ष में अंग्रेजों का साम्राज्य था अतएव उन्होंने अपने आवश्यकतानुसार शिक्षा पद्धति का संगठन किया । इस समय बालक के सर्वांगिण विकास पर जोर नहीं दिया जाता था अतएव इस दिसा में काफी समय तक कोई अन्वेषण कार्य नहीं हुए । बाद में सन् १९२१ में सारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के सम्बन्ध में कार्य प्रारम्भ हुआ और श्री एच० सी० बक ने इस कार्य को प्रारम्भ किया । सर्व प्रथम मद्रास में वाई०एम०सी०ए० स्कूल स्थापना हुई और सन् १९३३ में लखनऊ में शारीरिक शिक्षा महाविद्यालय की स्थापना हुई ।

४. विदेशों में हुए शोध कार्य का सिंहावलोकन

समारम्भ सर्व प्रथम यूनान में हुआ । वहां पहले वैयक्तिक खेल कूद, व्यायाम आदि होते थे बाद में सामूहिक खेल कूद होने लगे । मध्य काल में इंगलैंड के पब्लिक स्कूलों में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का समारम्भ हुआ । विंचेस्टर कालेज में १३८३ई० में इन शारीरिक क्रियाओं के लिए कुछ नियम भी निर्धारित कर दिये गये, अमेरिका में सन् १८११ में फुटवाल इक्सटर अकेडमी की स्थापना हुई ।

द्वितीय अध्याय

शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का शिक्षा में महत्व

शिक्षा का अभिप्राय

पहिले शिक्षा का तात्पर्य मस्तिष्क को ज्ञान से भरना था । अब यह अभिप्राय नहीं रह गया है केवल पुस्तकीय ज्ञान मात्र से बालकों का सर्वांगीण विकास संभव नहीं है । शिक्षा व्यापक अर्थ लिया जाने लगा है । संकुचित अर्थ में केवल विद्यालय के चहार दिवारी के भीतर की शिक्षा मात्र मानी जाती थी - इससे बालक को जीवन की पूरी शिक्षा नहीं मिल पाती थी । शिक्षा का अर्थ लैटिन भाषा के एडूकेटम शब्द से लगाया जाता है जिसका अर्थ है अग्र मति देना अर्थात अंतर्निहित शक्तियों को बाहर की ओर विकासोन्मुख करना एडूकेशन शब्द को विभिन्न शारीरिक मानसिक एवम् नैतिक शक्तियों के विकास या प्रादुर्भाव का पर्याय माना गया है ।

शिक्षा की आवश्यकता :-

मानव जीवन के लिए शिक्षा की आवश्यकता सर्व मान्य है व्यक्ति के विकास, उसके उन्नयन, जीवन यापन की क्षमता तथा कार्य पटुता आदि के लिए शिक्षा की अनिवार्यता स्वयं सिद्ध है । शिक्षा द्वारा रचनात्मक शक्ति का - विकास होता है और मानव समाजोपयोगी बन जाता है ।

३- शिक्षा में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का समन्वय

शिक्षा का अर्थ उस समय तक पूरा नहीं होता जब तक कि बालक कुछ करना न सीख जाय । आज संसार का औद्योगीकरण हो रहा है - इस - व्यावसायिक युग के साथ साथ चलने के लिए आज अपने देश को अध्यापक और वकीलों की आवश्यकता उतनी नहीं है जितनी की कारीगरों, परिश्रम करने वालों और यांत्रिक कार्य में दक्ष लोगों की है । शिक्षा का तात्पर्य केवल बालक का मानसिक विकास करने से पूरा नहीं हो जाता बल्कि उसके साथ उसका

शारिक विकास करना भी आवश्यक है अतएव विद्यालयों में ~~सम्हिक~~ शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का आयोजन करना परमावश्यक है शारीरिक क्रियाओं के अभ्यास से बालक स्वथ्य, निरोग, अध्यवयी और कला कौसल में दक्ष हो जाते हैं भावी जीवन यापन के लिए उन्हें एक प्रसस्थ मार्ग मिल जाता है। इतना ही नही शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों से उनका उचित मनोरंजन भी होता है और वे विद्यालय से अनुराग करना सीख जाते हैं। अतएव शिक्षण में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का समावेश करना अनिवार्य है।

तृतीय अध्याय

शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के उद्देश्य

शिक्षा स्वयं एक सोद्देश्य क्रिया है और बालक ~~का~~ स्वभाव से ही क्रिया शील होता है। इस प्रकार पाठ्य क्रमान्तर्गत शारीरिक क्रियाओं का उद्देश्य युक्त होना आवश्यक है -। शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के उद्देश्य लगभग पाठ्यक्रमों के उद्देश्यों से मिलते जुलते हैं परन्तु विशेष रूप से बालक की शारीरिक स्वस्थ्यता, कार्य क्षमता, कौशल दक्षता उच्च नैतिकता और अतिरिक्त समय का सदुपयोग करने की शिक्षा देना शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के उद्देश्य के अन्तर्गत है।

शिक्षाविद रैन शारीरिक क्रियाओं के उद्देश्यों का निराकरण करते हुए कहता है कि शारीरिक क्रियायें शिक्षालय के पश्चात अवकाश को ~~अ~~ वरदान में बदलती तथा जीवन के बोझ को आनन्द मय बनाती हैं। शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के कुछ विशिष्ट उद्देश्य अधोलिखित प्रकार से हैं --

शक्तिशाली राष्ट्र का निर्माण

स्वथ्य नागरिक देश की पूंजी हैं। अतएव शिक्षालयों का कर्तव्य है वे स्वथ्य नागरिकों का निर्माण करें। विद्यालयों में ~~क~~ आयोजित शारीरिक कार्य क्रमों के अभ्यास से बालक का शरीर स्वथ्य, सुडौल और सगठित बन जाता है उसमें परिश्रम शीलता और कठिन काम करने के लिए साहस आ जाता है। जब तक शरीर स्वस्थ अच्छा नहीं होगा तब तक कोई भी मतिष्क में उठा हुआ - विचार कार्य रूप में परिणित किया जा सकता इस लिए शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का अभ्यास करा कर शरीर को शक्तिशाली बनाना है जिससे - शक्तिशाली राष्ट्रनिर्माण किया जा सके।

औद्योगिक युग के लिए कार्य कुशल कारीगर

शारीरिक शिक्षण कार्य क्रम का अभ्यास करते करते बालक में अपने आप - कौशल दक्षता का उदय हो जाता है। और वह भावी जीवन के कोई न कोई व्यवसाय चुन लेता है - क्योंकि शारीरिक क्रियाओं से उसकी प्रतिभाओं का विकास हो जाता है इस प्रकार से कुशल कारीगर हमारे देश को समृद्धि बनाने में अच्छा योगदान करेंगे-। संसार में औद्योगिक तथा आर्थिक क्रान्ति हो रही है इसके लिए आज हमें-वकील और अध्यापकों की अपेक्षा कुशल काम करने वालों की आवश्यकता है-जिनका निर्माण विद्यालयों में - आयोजित शारीरिक कार्यक्रमों द्वारा होता है।

चरित्र और सामाजिकता का विकास

विद्यालयों में आयोजित शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के द्वारा में सहानुभूति, सहयोग, शिष्टता आत्मानुशासन तथा बंधुत्व की भावना का निर्माण होता है-इस प्रकार उसमें अच्छी-अच्छी आदतें आती हैं और वह अपना चारित्रक विकास कर लेता है। शारीरिक क्रियाओं का प्रभाव उसके संवेगात्मक जीवन पर भी पड़ता है। सामूहिक खेलों और मनोरंजक क्रियाओं द्वारा बालक में उत्तम सामाजिकता के गुणों का विकास होता है।

मांस पेशियों, स्नायुओं तथा कर्मेन्द्रियों का विकास

शारीरिक क्रियाओं का सतत् अभ्यास करने से मांसपेशियों का विकास हो जाता है और उसके साथ साथ स्नायुओं का भी विकास हो जाता है। हर शारीरिक क्रिया का संबंध किसी न किसी कर्मेन्द्रिय से रहता है अतएव इनके अभ्यास से कर्मेन्द्रियाँ विकसित हो जाती हैं और बालक के मस्तिष्क तथा हाथ का सीधा संबंध स्थापित हो जाता है - जिससे उसके मस्तिष्क में जो विचार उठे उनको हाथ या कर्मेन्द्रियां रचनात्मक रूप दे देता है मांस पेशियों के विकास से बालक की कार्य क्षमता बढ़ जाती है। अभ्यास के लिए - शारीरिक क्रियाओं का चुनाव करते करते - बालक अपनी कौशल दक्षता के आधार पर जीवन यापन के लिए किसी न किसी उद्योग का चुनाव कर लेता है इस प्रकार से देश की आर्थिक उन्नति में बालक सहायक सिद्ध होता है। कर्मेन्द्रियों के विकास के आधार पर ही माण्टेसरी आदि कई शिक्षा प्रणालियां प्रचलित की गई - और पूर्ण सफलता मिल रही है।

स्वास्थ्य मनोरंजन तथा अवकाश के समय का सदुपयोग

बालक अक्सर अपने अवकाश काल में गन्दी आदतें सीखते हैं और आमोद-प्रमोद के गलत तरीकों को काम में लाते हैं। जिससे उनका नैतिक पतन हो जाता है। परन्तु -

शारीरिक क्रियाओं के अन्तर्गत बहुत सी ऐसी क्रियायें हैं जैसे नृत्य,तैरना आदि इससे बालक अपनी मानसिक थकान शीघ्र दूर कर लेता है और उसका उचित मनोरंजन भी हो जाता है। विद्यालय के पश्चात अवकाश काल को वह शारीरिक क्रियाओं के - अभ्यास में बिताता है इसलिए अपने कौशल का विकाश करता हुआ औद्योगिक क्षमता युक्त हो जाता है और अवकाश के समय को उद्योगों में बिताने लगता है-इस तरह अवकाशकाल का सदुपयोग करना सीख जाता है। इन्ही विशिष्ट उद्देश्यों को लेकर शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का आयोजन विद्यालयों में करना चाहिए।

--------------000------------------

चतुर्थ अध्याय

शारीरिक शिक्षण कार्य क्रम एवम् बाल विकाश

बाल विकास विषयक खोजों में सबसे अधिक प्रोत्साहक एवम् सहायक खोज यह नवीन धारणा है कि बालक केवल आकार में ही नही बढ़ता अपितु उसका सर्वांगीण विकास होता है। पहिलेसोचा जाता था कि बालक का मानसिक व सम्वेगात्मक विकास उतना ही रहता है जितना कि वह जन्म के समय अपने साथ लेकर आता है। केवल समय के साथ उसके शरीर का आकार बढ़ता जाता है परन्तु ऐसी बात नही है बालक का शरीर तो बढ़ता ही है साथ ही साथ उसका मानसिक तथा संवेगात्मक विकास भी होता रहता है। अस्तु शारीरिक क्रियाओं के अभ्यास से बालक के शारीरिक विकास के साथ - साथ - मानसिक - वा सम्वेगात्मक व जगत में भी विकास होता रहता है। सर्व प्रथम हम अध्यन करेंगे कि-शारीरिकक्रियाओं से - इन्द्रियों का विकास किस प्रकार होता है।

ऐन्द्रिक विकास एवम् शारीरिक कार्य क्रम

प्रत्येक शारीरिक क्रिया का किसी न किसी कर्मेन्द्रिय से संबंध रहता है - अतएव सम्बन्धी क्रिया का अभ्यास करते करते वह इन्द्रिय अपने काम में दक्ष हो जाती है और उसकी यह दक्षता -- कालान्तर में औद्योगिक दक्षता का रूप धारण कर लेती है और बालक अपने जीवन यापन का उत्तम तरीका निकाल कर देश की - आर्थिक उत्थान में योग देता है। शारीरिक क्रियाओं के अभ्यास से बालक थकावट पर विजय पाना और दूसरे काम के लिए शक्ति प्राप्त कर लेता है। शारीरिक क्रियाओं के अभ्यास से रक्त की लाल टिकियां बढ़ती है और हीमोग्लोबिन

की वृद्धि होती है जो रक्त के साथ प्राण वायु को अन्य शारीरिक अंगों तक अधिक मात्रा में पहुंचती है - इस प्रकार से शारीरिक क्रियाओं के अभ्यास से इन्द्रियां - विकसित होती हैं।

स्नायु तथा मांस पेशियों का विकास

उच्चतर माध्यमिक शिक्षा तक पहुंचते पहुंचते बालकों की - किशोरावस्था प्रारम्भ हो जाती है। इस अवस्था के बालकों को परिश्रम साध्य शारीरिक - क्रियाओं का अभ्यास कराना चाहिए। इसके उपयुक्त होते हैं जमनास्टिक(व्यायाम) तथा एथलेटिक्स (कसरत) इनके अभ्यास से बालकों के मांस पेशियों का विकास होता है और उनकी कार्य क्षमता बढ़ती है। मांस पेशियों के विकास साथ साथ-स्नायुओं का भी विकास होता है और जब मांस पेशियों तथा स्नायुओं का विकास हो जाता है तो अभ्यास करते रहने पर मांसपेशियों और स्नायुओं में आपस में सहकारिता की शक्ति उत्पन्न हो जाती है इस प्रकार सभी इन्द्रियां विचारों की अनुगामिनी बन जाती हैं। और बालक जिस कार्य के करने को सोचता है उसको तुरन्त रचनात्मक रूप दे देता है। मांस पेशियों के विकास से बालक की कार्य क्षमता में भी वृद्धि होती है वह अधिक देर तक काम करने योग्य बन जाता है। बालक की कौशल दक्षता की अवस्था ५ से २० वर्ष तक की बतलाई गई है और उच्चतर माध्यमिक शिक्षा के लिए आयु १४ से १८ वर्ष तक की बतलाई गई - अतएव यही अवस्था है जिसमें बालक की मांश पेशियों का स्नायु विकास कर उसमें कौशल दक्षता की योग्यता ला दी जाय।

विचार विकास एवम् शारीरिक शिक्षण कार्य क्रम

शारीरिक क्रियाओं से अभ्यास से बालकों के विचार - विकसित हो जाते हैं जिससे वे कठिन परिस्थितियों में भी सोच विचार कर काम करने योग्य बन जाते हैं। यह विचार शक्ति केवल शारीरिक कौशल की दक्षता में ही सहायक नहीं होती अपितु लिखे हुए तत्वों की उपयुक्तता वा वैज्ञानिक तत्वों को तार्किक ढंग से विचार कर उनका निष्कर्ष निकालने में सहायक होती है। व्यक्ति कठपुतली मात्र नहीं है कि जिसके कार्य पर पड़े प्रतिविम्ब का संचय मात्र हो वल्कि विवेक युक्त विचार का सम्बन्ध उन पूर्व वैचारिक अनुभवों पर आधारित है कि जिनमें बाद तक प्रभाव छोड़ जाने की क्षमता हो। इस प्रकार का विचार विकास एक - मात्र शारीरिक क्रियाओं से ही सम्भव सकता है।

सम्वेगात्मक विकास एवम् शारीरिक शिक्षण कार्य क्रम

जब तक बालक का सम्वेगात्मक विकास नहीं होता तब तक उपरोक्त तीनों

विकास निरर्थक रहते हैं। किशोरावस्था में बालक संवेगों से युक्त रहता है इसलिए आवश्यक है कि उसके संवेगों का शारीरिक क्रियाओं द्वारा विकास किया जाय कोई भी क्रिया जो आदमी करता है उसके संचालक संवेग ही होते हैं। ये संवेग ही हैं जो सैनिकों को देश के लिए मर मिटने में उतारू कर देते हैं -। यदि उनको देश भक्ति की भावना से प्रेषित न किया जाय तो वे शारीरिक शक्ति रखते हुए देश पर मर मिटने के लिए तैयार न हों। अस्तु शारीरिक क्रियाओं के अभ्यास से संवेग -लोकोपकारी कार्यों को करने के लिए प्रेरणा देते हैं - तथा विध्वन्सात्मक कार्यों को करने से रोकते हैं।

-------------000---------------

पंचम अध्याय

विन्ध्य संभागीय शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का विश्लेषण

विन्ध्य परिचय

विन्ध्य-प्रदेश निर्माण सन् १९४८ में बघेलखण्ड तथा बुन्देलखण्ड की २५ देशी रियासतों के विलीनी करण के फलस्वरूप हुआ। इसका क्षेत्रफल - २३६०३ वर्गमील है और इसकी आबादी ४२५३३७४ है। इसमें आठ जिले थे विन्ध्य संभाग में १०५ उच्चतर माध्यमिक शालायें हैं और जिनमें २५१०८ विद्यार्थी शिक्षा पा रहे हैं अब यह संभाग मध्य-प्रदेश का एक प्रमुख भाग है यह भारत का पिछड़ा हुआ प्रदेश माना जाता है। किन्तु पंचवर्षीय योजनाओं के द्वारा इसकी प्रगति हो रही है। शिक्षा क्षेत्र भी उल्लेखनीय प्रगति हो रही है किन्तु यह - संस्थात्मक है गुणात्मक नहीं। अत: इस संभाग के अंतर्गत उच्चतर माध्यमिक शालओं में आयोजित किये जाने वाले शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का - विश्लेषण करने की चेष्टा की गई है। इन क्रियाओं को नौ भागों में बाटा गया है।

१-सामूहिक खेल (आंतरिक तथा बहिर्द्वार)

२-कसरत (एथलेटिक्स)

३-जमनास्टिक (व्यायाम)

४-नृत्य

५-तैरना

६-बाह्य क्रियायें

७-विविध कार्य क्रम ८-सभात्मक कार्य क्रम ९-समारोह तथा प्रतियोगितायें

(१) सामूहिक खेल

शिक्षा में खेल कूद महत्त्व सर्व मान्य है और शारीरिक विकास के लिए खेल-कूद अत्यावश्यक है। विन्ध्य संभाग में उनका संगठन अभी पूर्ण रूपेण नही किया जा सकता ४७ विद्यालयों के प्राप्त उत्तरों से विदित हुआ है कि उन शालाओं में १५२८६ विद्यार्थी विद्याध्ययन करते हैं जिनमें खेलने के लिए २७८ क्रीड़ा स्थल हैं। ऋ: विद्यालयों में बिलकुल क्रीड़ा स्थल नही हैं। इसलिए ७१.२० प्रतिशत छात्र क्रीड़ास्थलों के अभाव के कारण खेलों से वंचित रह जाते हैं। विद्यालयों में फुटवाल बाली बाल तथा हाकी के लिए सम्मिलित मैदान है। बालिका विद्यलयों में कबड्डी और खो-खो को छोड़ कर अन्य किसी सामूहिक खेल खेलने की व्यवस्था नही है। विद्यालयों में आंतरिक खेलों में कैरम, लूडो, सांप और सीढ़ी, पिंगपांग और शतरंज आदि खेले जाते हैं। बाह्य खेलों में फुटवाल, वालीबाल, हाकी, बैडमिन्टन, कबड्डी और खो-खो खेले जाते हैं। इन्ही खेलों मात्र से बालक का सम्पूर्ण शारीरिक विकास नही हो पाता फिर भी इन खेलों से २८.८० प्रति शत बालक लाभान्वित होते हैं।

(२) एथैलेटिक्स (कसरत) जमनास्टिक (व्यायाम)

किशोरावस्था के लिए कसरत और व्यायाम अत्यावश्यक है। परन्तु इस संभाग के अन्तर्गत कतिपय विद्यालय में ये शारीरिक क्रियायें आयोजित की जाती हैं। जिसमें कुल छात्र संख्या के १०.६ प्रतिशत बालक भाग लेते हैं शेष ८६.४ प्रति शत बालक इस शारीरिक क्रिया के लाभ से वंचित रह जाते हैं। १० व्यायाम शालायें ११ अखाड़े हैं जो इतनी - विशाल छात्र संख्या के लिए बिलकुल अपर्याप्त है-। व्यायाम शालाओं और अखाड़ों की दशा दयनीय है उनमें रोशनी, हवा और स्वच्छता का प्रबंध नही रहता है, सामग्री तथा पोशाक रखने व बदलने के ---४ कमरे हैं किसी बालिका विद्यालय में कसरत और व्यायाम के लिए कोई प्रबन्ध नही है - बालिकायें इस कार्य क्रमों में रूचि लेती हैं परन्तु व्यायाम सम्बन्ध शालाओं के अभाव में वे अपना विकास नही कर पाती हैं सामग्री की व्यापक कमी है। निर्देशकों का विशेष अभाव है। कसरत की क्रियाओं के अन्तर्गत दौड़ना, कूदना फेंकना, और बजन उठाने आदि की क्रियाए की जाती हैं। और व्यायाम के अन्तर्गत पैरललवार, हारीजेष्टलवार और कुश्ती लड़ना आदि की क्रियायें की जाती हैं। समय विभाजक चक्र में समय नही दिया जाता।

नृत्य

शारीरिक चंचलता और मांसपेशियों के विकास वा स्फूर्ति के लिए नृत्य की - विशेष आवश्यकता है। परन्तु इस संभाग के अन्तर्गत एक भी बालक शालाओं में नृत्यों

का आयोजन नही किया जाता है - जिसमें से प्रमुख नृत्य श्रृंगारिक वा बाध्ययंत्रों के साथ रंग मंच पर नाचे जाने वाले नृत्य हैं। शास्त्रीय व उत्तम कोटि के नृत्यों का कोई आयोजन नही किया जाता। नृत्यशालाओं की संख्या ४ है और नृत्य में भाग लेने वाले छात्राओं की संख्या २६७ है जिसके लिए ४ नृत्य शालायें बिलकुल अपर्याप्त हैं। एक भी सुसज्जित नृत्य शाला इस संभाग के अन्दर नही है। नृत्य सामग्री का व्यापक आभाव है - निर्देषक तथा निर्देशिकाओं की भी कमी है।

तैरना

इस शारीरिक क्रिया में भागलेने वाले छात्रों की संख्या १६५ है जो कुल छात्र संख्या का १.४ प्रतिशत है। परन्तु एक भी विद्यालय में तैरने के लिए पोखरा तथा तालाब नही हैं। फिर भी तैरने वाले बालकों कीसंख्या दर्शायी जा रही है इससे स्पष्ट है कि अपने सामाजिक जीवन में रहकर तैरना सीखता होता और - उसका अभ्यास करता होगा - निर्देषकों का व्यापक अभाव है। समय विभागचक्र में समय नही दिया जाता।

बाह्य क्रियायें

विद्यालय में बाह्य क्रियाओं का आयोजन किया जाता है जिसमें २.०१ छात्र सम्मिलित होते हैं जो कुल छात्र संख्या का १.७२ प्रतिशत मात्र है। बाह्य क्रियाओं में शिविर लगाना,साइकिल चलाना,और यात्रायें की जाती हैं विशेष धना भाव के कारण ये क्रियायें सफलता पूर्वक नही सम्पन्न की जाया करती विद्यार्थी रूचि तो लेते हैं परन्तु फिर भी उचित व्यवस्था के अभाव में इस दिशा में अपना विकाश नही कर पाते।

विविध शारीरिक कार्य क्रम

इन कार्य क्रमों के अन्तर्गत सैनिक शिक्षा (एन०सी०सी०)पी०टी०ड्रिल, स्काउटिंग तथा गर्ल्सगाइड आदि की क्रियायें सम्मिलित हैं। सैनिक शिक्षा का आयोजन १२ विद्यालयों में किया जाता है तथा २.२५ छात्र इसमें भाग लेते हैं। निर्देशक और सामग्री भी पर्याप्त है। पी०टी०में ५.२ प्रतिशत बालक भाग लेते हैं स्काउटिंग ६८ प बालक भाग लेते है इस प्रकार कुल मिला कर इन क्रियाओं में ३४.५ बालक भाग लेते हैं जो सामूभी छात्र संख्या का १.८२ प्रतिशत भाग है। बालकों के पोशाक की उचित व्यवस्था नही है। निर्देषकों का भी अभाव है। बालिकाओं शालाओं में भी सैनिक शिक्षा का प्रशिक्षण दिया जाता है।

सामाजिक कार्य क्रम

इन क्रियाओं के अन्तर्गत विद्यालयों में प्रारम्भिक चिकित्सा

रेडक्रास सोसायटी तथा श्रमदान आमतौर से विद्यालयों में आयोजित किये जाते हैं जिनमें कुल २५० छात्र भाग लेते हैं जो छात्र संख्या का १.६८ प्रतिशत मात्र है। प्रभाव रूप से श्रमदान में ही बालक भाग लेते हैं --- प्रारम्भिक चिकित्सा शालाओं में है।

समारोह तथा प्रतियोगितायें

इस संभाग की उच्चतर माध्यमिक शालाओं में - समारोहों के अन्तर्गत प्रतियोगितायें रैली तथा पर्वों का आयोजन किया जाता है। वार्षिक खेल कूद समारोह आमतौर से सभी विद्यालयों में मनाया जाता है। इन कार्यक्रमों में भाग लेने वाले छात्रों की संख्या   है जो कुल छात्र संख्या   प्रतिशत है। प्रतियोगिताओं के आधार पर पुरस्कार आदि का भी आयोजन किया जाता है परन्तु धनाभाव के कारण ये अधिक अच्छी प्रकार नहीं मनाये जाते। धनागमन का एक मात्र जरिया - क्रीड़ा शुल्क है। -

क्रीड़ा शुल्क

सभी उच्चतर माध्यमिक शालाओं की कक्षा -

कक्षा	प्रतिछात्र	मासिक
९	२५नये पैसे	४
१०	२५नये पैसे	४
११	२५नये पैसे	४

२५ नये पैसे प्रति छात्र प्रति मास की दर से फीस वसूल की जाती है। इसी धन से क्रीड़ा सामग्री खरीदी जाती है - उसकी मरम्मत आदि करायी जाती टूर्नामेन्ट समारोह आदि का आयोजन इसी धन से किया जाता है। इस प्रकार इतने समारोहों को मनाने और क्रीड़ा सामग्री क्रय करने के लिए क्रीड़ा शुल्क का धन पर्याप्त नहीं होता अतएव ७५ प्रतिशत प्राचार्यों ने प्रस्तावित क्रीड़ा शुल्क को २५ नये पैसे के स्थान में ५० नये पैसे कर देने के लिए सलाह दी-जो उचित भी है

शारीरिक क्रियाओं में भाग न ले सकने की कठिनाइयां

कतिपय कठिनाइयों के कारण बालक शारीरिक क्रियाओं में भाग नहीं ले पाते उनमें मुख्य है, सामग्री की कमी, क्रीड़ा स्थलों का अभाव, आवश्यकता से अधिक गृह कार्य, अभिभावकों के रूचि की कमी, विभाग दवाव की कमी और दूर दूर से पढ़ने आने के कारण बालक इन शारीरिक क्रियाओं में भाग नहीं ले पाते।

-----------000-----------

षष्टम अध्याय

अध्ययन का निष्कर्ष

प्रस्तुत शोध कार्य के अध्ययन से ज्ञात हुआ है कि सैद्धान्तिक कार्य मात्र से बालक का उचित विकास अपेक्षित नहीं है उसके लिए विद्यालयों में - शारीरिक शिक्षण कार्यक्रमों का आयोजन किया जाना परमावश्यक है । विविध शारीरिक क्रियाओं का - निष्कर्ष निम्नलिखित शीर्षकों में वर्णित है ।

१- सामूहिक खेल

विन्ध्य संभागीय ६५ प्रतिसत उच्चतर माध्यमिक शालाओंमें सामूहिक खेलों का आयोजन किया जाता है । किसी भी बालकों के विद्यालय में - फुटबाल वालीवाल और हाकी का खेल नहीं खेला जाता । बालिकाएं सामूहिक खेलों में कबड्डी और खो-खो के अलावा किसी भी खेल में भाग नहीं लेती - । बाल की भी संख्या का २८-८० प्रतिसत् ही भाग लेता है । बालिकाएं अधिक तर इण्डोर गेम्स में भाग लेती हैं । जिनमें कैरम पिंगपांग स्नैक लैडर आदि आते हैं ।

२- कसरत तथा व्यायाम

४७ विद्यालयों में से केवल १५ विद्यालयों में कसरत तथा व्यायाम का आयोजन किया जाता है । इन क्रियाओं से १०-६ प्रतिसत् बालक भाग लेते हैं । किसी भी बालिका विद्यालय में इनका आयोजन नहीं किया जाता । और न बालिकायें इन क्रियाओं में भाग ले पाती - । व्यायामशालाओं और अखाड़ों का अभाव है । निर्देशक की कमी के कारण ये क्रियाएं सफलता पूर्वक नहीं आयोजित की जा सकती । समय विभाजक चक्र में इनसे कोई समय निर्धारित नहीं है । इन कार्यक्रमों को सम्पन्न करने हेतु सामग्री - का व्यापक अभाव है ।

नृत्य

कन्या शालाओं में जिस प्रकार से कसरत या व्यायाम आदि का आयोजन नहीं किया जाता ठीक उसी पकार से बालकों की शालाओं में - नृत्यों - आयोजन नहीं किया जाता । केवल बालिकायें इन क्रियाओं में भाग लेती हैं । जिनका प्रतिसत् १-६५ है । नृत्य शालाओं में सामग्री और निर्देशकों का व्यापक अभाव है ।

५-

तैरने की क्रियाएँ

इस विभाग के अंतर्गत किसी भी शाला में तैरने की क्रियाओं का आयोजन नहीं किया जाता - बालक अपने सामाजिक०००००० में तैरना सीखता है। इसलिए इसमें सम्मिलित होने वाले छात्रों का प्रतिशत १-४ है। जो अत्यन्त कम है। एक भी विद्यालय में पोखरा या तैरने के लिए तालाब नहीं है।

६- ## वाह्य क्रियाएँ

इस क्रियाओं में बालकों की संख्या का १-७३ प्रतिशत भाग लेता है और कतिपय विद्यालयों में नाम मात्र के लिए इन क्रियाओं का आयोजन किया जाता है अभिभावक इन क्रियाओं में अपने बालकों को भाग लेने से रोकते हैं। विद्यालयों में धना भाव के कारण ये क्रिया आयोजित नहीं की जा सकती।

७- ## विविध कार्यक्रम

इन कार्यक्रमों १-५० प्रतिशत भाग लेते हैं। इनमें बालिकायें भी शामिल होती हैं। - इन क्रियाओं में सैनिक शिक्षा का भी अच्छा आयोजन किया जाता है। यद्यपि सैनिक शिक्षा है बहुत कम विद्यालयों में। बाकी पी टी एवम् ड्रिल का सामूहिक प्रशिक्षण किया जाता है। समय विभाग चक्र के अंतर्गत अंतिम घण्टे में इसका आयोजन किया जाता है। निर्देशकों के अभाव में बालक इस घण्टे में घर चले जाते हैं। अतएव इससे कम बालक लाभान्वित हो पाते हैं।

८- ## सामाजिक क्रियायें

बहुत कम विद्यालयों में आयोजित की जाती है - केवल श्रमदान मात्र विद्यालयों में आयोजित किया जाता है इस प्रकार इन क्रियाओं में १-६८ प्रतिशत बालक भाग ले पाते हैं। शेष वंचित रह जाते हैं।

९- ## समारोह तथा प्रतियोगितायें

इन क्रियाओं में कुल बालकों की संख्या का २-५० प्रतिशत लाभान्वित होते हैं। यद्यपि बालक इन क्रियाओं से सम्पन्न आने में सम्मिल हैं तथापि धना भाव के कारण विद्यालय आयोजित नहीं करवा पाते।

आय के श्रोत

आय के श्रोतों में केवल क्रीडा शुल्क है वह भी -२५ नये पैसे प्रति

...क ...ति मास वसूल की जाती है जो सर्वथा अपर्याप्त है । विद्यालयों से प्राप्त उत्त-

से ... हुआ है कि यह शुल्क बढा कर ५० नये पैसे प्रति बालक की दी जाय । ... द्वारा अनुदान किसी भी विद्यालय को नहीं दिया जाता । इसी शुल्क से क्रीडा सामग्री क्रय की जाती - ।

सप्तम अध्याय

शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों की समायोजना हेतु निर्देश

शोध अध्ययन के उत्तरों से विदित हुआ है इस संभाग के उच्चतर माध्यमिक शालाओं में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों के समुचित - संगठन नहीं किया जाता । जिससे बालक अंगों के आद्योगिक के लिए उपयुक्त - ... नहीं होते - अतएव इनकी समायोजना हेतु अधोलिखित सुझाव प्रस्तुत किये जा रहे हैं ।

मार्ग दर्शन

१- बालकों के मार्ग दर्शन की उचित व्यवस्था न होने के कारण - बालक इन क्रियाओं से लाभान्वित नहीं हो पाते कुछ शारीरिक क्रियायें हैं जिनके लिए व्यक्तिगत रूप से मार्ग दर्शन की आवश्यकता है अतएव विद्यालयों में प्रशिक्षित शिक्षकों की संख्या बढाई जाय ।

२- जमनास्टिक तथा एथेले टिक्स के शारीरिक क्रियाओं के लिए - वैयक्तिक मार्ग दर्श की आवश्यकता है ।

३- समय २ पर विद्यालयों में शारीरिक शिक्षण विशेषज्ञों के व्याख्यानों तथा प्रदर्शनों का आयोजन किया जाय । ताकि बालक अपना मार्ग प्रदर्शित कर सकें ।

४- पाठ्यक्रमान्तर्गत अन्य विषयों के शिक्षण की भाँति इसका भी सैद्धान्तिक शिक्षण किया जाय । तथा समय विभाजक चक्र में इनको समय दिया जाय ।

५- अध्यापकों को नवीन तम क्रियाओं के सीखने के लिए रिफरेसर शैम के लिए भेजा जाय ।

६- विद्यालयों में शारीरिक शिक्षण कार्य क्रम के व्यापिक उपयुक्त साहित्य दिया जाय ।

स्वास्थ शिक्षण

१- कार्य के बाद बालकों के लिए मध्यान्ह में नास्ते का आयोजन किया जाय । या बालकों के नास्ते का प्रबन्ध विभाग की ओर किया जाय - परन्तु यदि यह संभव हो प्राचार्य इसका आयोजन बालकों से चन्दा लेकर करावे जैसा कि कुछ प्राचार्यों ने सुझाव दिया है ।

२- जिस प्रकार नास्ता आवश्यक है ठीक उसी प्रकार काम के बाद अवकाश का - समय दिया जाय ताकि बालक अपनी खोई हुई शक्ति वापस पा सके ।

३- बालकों के पोषाक की व्यवस्था की जाय यह अभिभावकों की जिम्मेदारी - होगी कि वे अपने बालकों को निर्धारित पोषाक बनवायें ।

४- विद्यालयों के आस पास सफाई और स्वच्छता का प्रबन्ध होना चाहिए और कक्षा कमरे तथा खेल के मैदानों में उचित रोशनी और हवा का प्रबन्ध होना चाहिए

५- विद्यालयों में प्रारंभिक चिकित्सा की आवश्यकता होनी चाहिए विभाग को प्रत्येक विद्यालयों में प्रारंभिक चिकित्सा का प्रबन्ध करना चाहिए ।

६- विद्यालयों में मासिक डाक्टरी निरीक्षक होनी चाहिए तथा उनके बतलाए हुए बातों पर बालकों को अमय कराना चाहिए । डाक्टरी जाँच का रिकार्ड रखा जाय ।

मूल्यांकन

१- शारीरिक शिक्षण की सैद्धान्तिक परीक्षा ली जाना चाहिए और अन्य विषयों के अंकों के साथ इसके भी प्राप्तांकों को जोड़ देना चाहिए । तथा अनिवार्य विषयों की भांति इसमें भी उत्तीर्ण होना आवश्यक होना चाहिए ।

२- जिस प्रकार से इसकी सैद्धान्तिक परीक्षा आवश्यक है उसी प्रकार से प्रयोगात्मक परीक्षा ली जानी चाहिए । और इसके प्राप्तांकों का बालक सफलता तथा - विफलता में प्रभाव पड़ना चाहिए ।

६- शारीरिक क्रियाएँ और बाल विकाश

१- उच्चतर माध्यमिक शिक्षा के लिए १४ से १८ वर्ष तक की आयु निर्धारित की गई है। यह किशोरावस्था का प्रथम काल है। इस समय बालक में क्रान्तिकारी मनोवैज्ञानिक परिवर्तन होते हैं। इस अवस्था में बालक को परिश्रम साधन शारीरिक क्रियाओं का अभ्यास कराना चाहिए इसके लिए जमनैस्टिक तथा एथलैटिक्स कार्य क्रमों की आयोजन समाधान होगा।

२ परिश्रम साधन शारीरिक क्रियाओं के अभ्यास से बालकों की आन्तरिक शक्ति का सदुपयोग होता है और उनकी स्वमुक्ता की भावना का उचित साधन होता है। अस्तु इन कसरतों तथा व्यायामों अभ्यास बालक तथा बालिकाओं के लिए समान रूप से कराना चाहिए। शारीरिक - क्रियाओं के अभ्यास से बालकों में आत्मगौरव तथा आत्म सम्भाव की भावना का विकास होता है।

३- शारीरिक क्रियाओं के अभ्यास से बालकों के - चारीत्रिक - गुणों का विकास होता है। उनमें सामाजिकता की भावना सौन्दर्यानुभूति शारीरिक कार्य क्षमता आत्म कुशल की आदत बनाती है।

अतएव बालक के व्यक्तित्व का संतुलित विकाश करने के लिए - शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों का आयोजन विद्यालयों में अवश्य करना चाहिए।

शारीरिक क्रियाओं में भाग न ले सकने के कारण :-

इन कारणों में मुख्य रूप से अभिभावकों के अभिरुचि की कमी है। कतिपय शालाओं के अध्यापक भी केवल सैद्धान्तिक शिक्षण पर ही जोर देते हैं तथा शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों पर परदा डाल देते हैं। विद्यालय में दूर ग्रामों से पढ़ने आने के कारण भी बालक उन कार्य क्रमों में भाग नही ले पाते। सामग्री, क्रीड़ास्थलों, व्यायामशालाओं और निर्देशकों का व्यापक अभाव रहता है। बालक गृह कार्य में संलग्न रहने के कारण भी शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों में भाग नहीं ले पाते।

प्रमुखतः विभाग शारीरिक कार्य क्रमों को बढ़ाने पर जोर नहीं देता इसलिए विद्यालयों में इनका व्यापक अभाव दृष्टि गोचर होता है। इस प्रकार से उच्चतर माध्यमिक शालाओं में आयोजित शारीरिकक्रियाओं का विश्लेषण है। इसके अतिरिक्त विद्यालयों के प्राचार्यों ने विद्यालयों में खेलने के लिए भारतीय खेलों के लिए सुझाव दिए हैं। भारतीय खेल भारतीय उच्चतर माध्यमिक शालाओं के लिए उपयुक्त हैं इसलिए कि भारत एक गरीब देश है और भारतीय खेलों में धन की आवश्यकता नही है।

५ विद्यालय के प्राचार्यों ने शारीरिक क्रियाओं के अन्तरगत योग-आसन आदि का आयोजन करने के लिए सुझाव दिये हैं।

कुछ भी हो अभी उच्चतर माध्यमिक शालाओं में शारीरिक क्रियाओं के आयोजन पर पूर्ण रूपेण जोर नहीं दिया जाता इसीलिए इसमें भाग लेने वाले छात्रों की संख्या अत्यन्त कम है। प्राचार्यों की सम्मति है कि बालक का सर्वांगीण विकास-एक मात्र- शारीरिक शिक्षण कार्य क्रमों से ही है अस्तु विद्यालयों में इसका आयोजन होना अत्यावश्यक है।

.ः----०००००ः.

परिशिष्ट ----अ

विन्ध्य संभागीय उच्चतर माध्यमिक शालाओं की सूची

जिला रीवां

१.	उच्चतर माध्यमिक शाला	रीवां
२.	,, ,, ,,	रीवां
३.	,, ,, ,,	गोविन्दगढ़
४.	,, ,, ,,	गुढ़
५.	,, ,, ,,	सिरमौर
६.	,, ,, ,,	डभौरा
७.	,, ,, ,,	सेमरिया
८.	,, ,, ,,	त्योंथर
९.	,, ,, ,,	हनुमना
१०.	,, ,, ,,	मऊगंज
११.	,, ,, ,,	मनगवां
१२.	,, ,, ,,	गढ़
१३.	,, ,, ,,	नईगढ़ी
१४.	,, ,, ,,	गौरी

जिला सतना

१५.	,, ,, ,,	सतना
१६.	,, ,, ,,	नागौद
१७.	,, ,, ,,	अमरपाटन
१८.	,, ,, ,,	मैहर
१९.	,, ,, ,,	उचेहरा
२०.	,, ,, ,,	रामपुर बघेलान
२१.	,, ,, ,,	कोठी
२२.	,, ,, ,,	बिरसिंह पुर
२३.	,, ,, ,,	रामनगर
२४.	,, ,, ,,	जैतवारा

जिला सीधी

२५. उच्चतर माध्यमिक शाला सीधी
२६. ,, ,, चुरहट
२७. ,, ,, बैढ़न
२८. ,, ,, सिहावल
२९. ,, ,, देवसर
३०. ,, ,, [illegible]बार
३१. ,, ,, मझौली

जिला शहडोल

३२. उच्चतर माध्यमिक शाला शहडोल
३३. ,, ,, ब्योहारी
३४. ,, ,, उमरिया
३५. ,, ,, चंदिया
३६. ,, ,, बुढ़ार
३७. ,, ,, ककौरा
३८. ,, ,, अनूपपुर
३९. ,, ,, कोतमा
४०. ,, ,, जैतहरी
४१. ,, ,, बुढ़वा
४२. ,, ,, बरौंधा

जिला पन्ना

४३. उच्चतर माध्यमिक शाला पन्ना
४४. ,, ,, अजयगढ़
४५. ,, ,, देवेन्द्रनगर
४६. ,, ,, पवई
४७. ,, ,, शाहनगर
४८. ,, ,, मोहिन्द्रा
४९. ,, ,, सिमरिया

जिला छतरपुर

५०.	उच्चतर	माध्यमिक	शाला	छतरपुर
५१.	,,	,,	,,	बिजावर
५२.	,,	,,	,,	लौंड़ी
५३.	,,	,,	,,	राजनगर
५४.	,,	,,	,,	बक्सवाहा
५५.	,,	,,	,,	गौरिहार
५६.	,,	,,	,,	चंदला
५७.	,,	,,	,,	सटई
५८.	,,	,,	,,	नौगांव
५९.	,,	,,	,,	महाराजपुर
६०.	,,	,,	,,	हरपालपुर

जिला टीकमगढ़

६१.	उच्चतरमाध्यमिक		शाला	टीकमगढ़
६२.	,,	,,	,,	जतारा
६३.	,,	,,	,,	निवाड़ी
६४.	,,	,,	,,	लिधौरा
६५.	,,	,,	,,	खरगापुर
६६.	,,	,,	,,	पलेरा
६७.	,,	,,	,,	दिगौरा
६८.	,,	,,	,,	पृथ्वीपुर

विन्ध्य सम्भागिय कन्या उच्चतर माध्यमिक शालायें

६९.	कन्या	उच्चतर	माध्यमिक	शाला	रीवां
७०.		,,	,,	,,	सतना
७१.		,,	,,	,,	मैहर
७२.		,,	,,	,,	सीधी
७३.		,,	,,	,,	शहडोल
७४.		,,	,,	,,	उमरिया
७५.		,,	,,	,,	पन्ना
७६.		,,	,,	,,	छतरपुर

जिला शहडोल

उच्चतर माध्यमिक शाला			मानपुर
१००.	,,	,,	बिजुरी
१०१.	,,	,,	जैसिंह नगर
१०२.	,,	,,	सिंहपुर
१०३.	,,	,,	वैंकट नगर
१०४.	,,	,,	अमरपुर
१०५.	,,	,,	जैतपुर
१०६.	,,	,,	

क्रमांक	विद्यालय	छात्र संख्या
जिला जबलपुर		७००
३५. कन्या माध्यमिक शाला जबलपुर		२२५
३६. ,,	,, सिहावर	२२७
३७. ,,	,, मऊरानीपुर	१७५
३८. ,,	,, बलदुगा	
जिला टीकमगढ़		५७५
३९. कन्या माध्यमिक शाला टीकमगढ़		१६५
४०. ,,	,, जतारा	१६७
४१. ,,	,, पलेरा	
विन्ध्य प्रदेश कन्या उच्चतर माध्यमिक शालायें		५२७
४२. कन्या उच्चतर माध्यमिक शाला रीवा		
४३. ,,	,, सतना	३०५
४४. ,,	,, मैहर	२०३
४५. ,,	,, शहडोल	३०५
४६. ,,	,, छतरपुर	३०२
४७. ,,	,, टीकमगढ़	३०७

बुक-पोस्ट

श्रीमान्

Bibliography

1- The Principals of Physical Education - Professor, Jerse Feiring Williams, M.D.Sc. D. Physical Education Colum-bia University.

2- Teaching Method For Physi-cal Education - Professor- Clyde Knapp Physical Education, xxxxxx Illinois University.

3_ Athletics For Schools - Geoggrey H.G.Dyson and Joseph Edmundson.

4- Physical Activities For Boys' Schools - F.J.C. Marshall, M.C.

5- Sports their organization And Administration - Jesse Feiring William M.D.Sc. D. and William Leonard Hughes, Ph.D.

6- Physical Education - The National Association of Organisers of Physical Education 1945.

7- Health, Physical Education And Recreation - Jay B. Nash, Ph. D. (1953-1954)

8- Education in India - Dr. S.N. Mukarjee.

9- Psychology and Education - Dr. S.P. Chaube

10 - Educational Phychology - Shri Lalji Ram Shukla

11 - Educational Phychology - Gates and others

12 - Secondary Education Commission - 1953 - Ministry of Education, Govt. of India

13 - Headmasters on Sec.Schools - Ministry of Education, Govt. of India.

14 - Encyclopedia of Educational Research - Chesler W. Harris

15 - Encyclopedia - Mouroe W.

characteristic of students was adhered by approximately 35% of teachers. Despite this fact, the pattern of responses suggests a trend of negative expectations towards higher age students of a particular class.

Generalized teacher expectations towards physically attractive and unattractive students were elicited through defining attractive students as those who are beautiful to look at, neat and tidy and whose personalities attract, and the unattractive students as those who are ugly, unclean and untidy and whose personalities distract. Passport-size black-and-white photographs of students, selected on the basis of ratings obtained from a separate group of teachers, were used to provide examples of these attractive and unattractive students (Ref. appendix VI). Teachers were asked to ascribe a higher-than-average list of marks to any one of the two groups on the basis of their expectations. Table-6 presents the pattern of responses in terms of the generalized teacher expectations expressed by teachers (Figure-X).

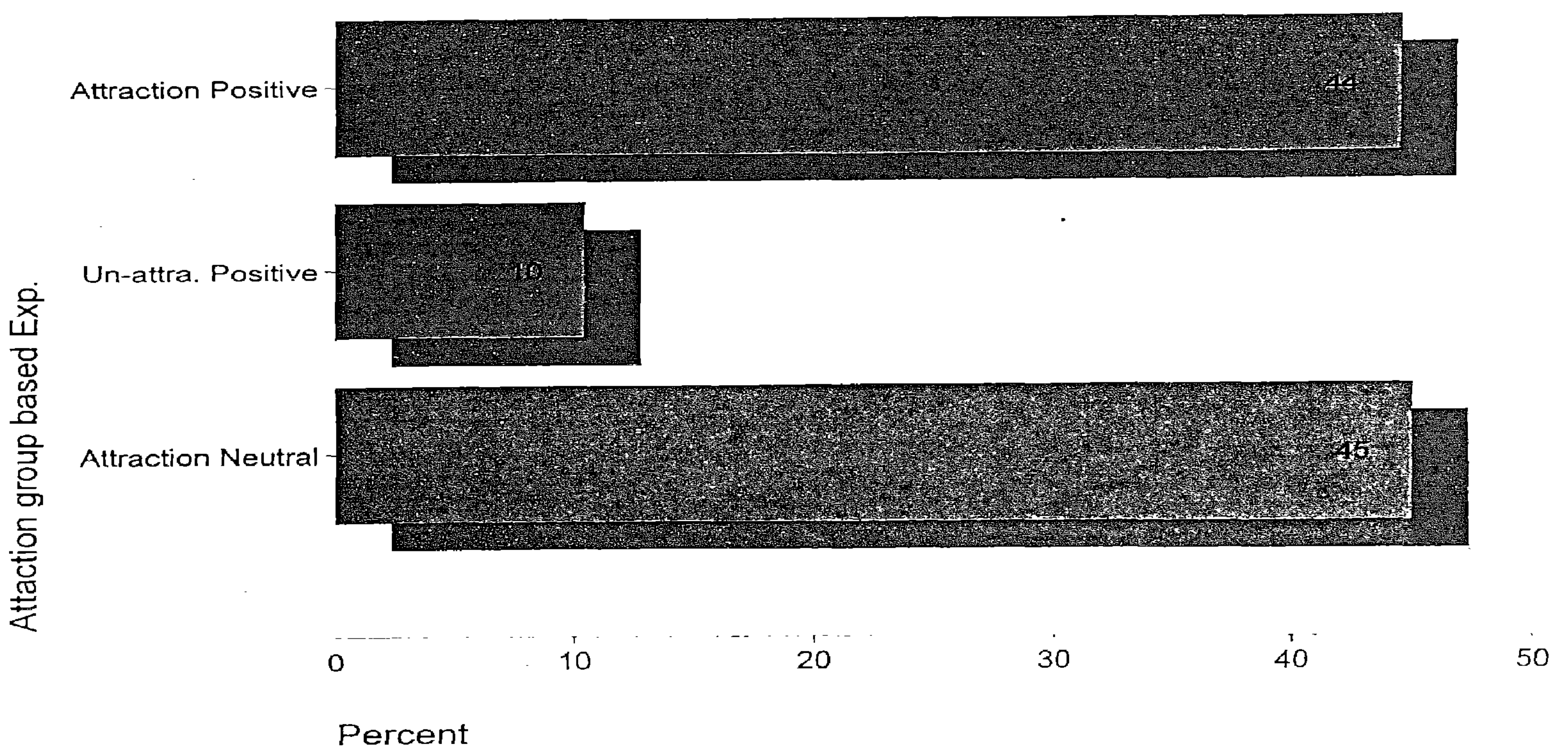
Table 6 : Distribution of Physical Attraction group based Generalized Teacher Expectations among High School Teachers*

Category	*Physical Attraction positive*	*Physical Unattraction positive*	*Physical Attraction Neutral*	*Total*
Frequency (%)	149 (44.51)	35 (10.40)	151 (45.10)	335 (100.00)

*Chi-Square=78.97, df=2, S(0.05)

It is evident that most of the teachers surveyed (n=335) either remained neutral in relation to physical attraction (approx. 45%) or held positive expectations towards physically attractive students (approx. 45%). Thus, while responses of about 90% teachers belonged to these two categories, only about 10% teachers indicated

Fig.-X: Physical Attraction group based Generalized Expectations



their positiveness towards unattractive students. This pattern of response was found to be significantly different from equal probability distribution (Chi-square=78.97,DF=2,Sig. at 0.05). It reveals that the general hypothesis that "beauty is good" also finds expression in the generalized teacher expectations of high school teachers. A similar biasness towards attractive students was obtained by Dhoundiyal (1998), and it was found that approximately 54% of teacher-trainees were positively biased towards attractive students. The percentage of respondents expressing positiveness towards unattractive students is almost similar in both studies (i.e., 10.40 in present study and 10.61 in earlier study among teacher trainees); indicating similarity in the physical attraction based generalized expectations among the two groups to a large extent.

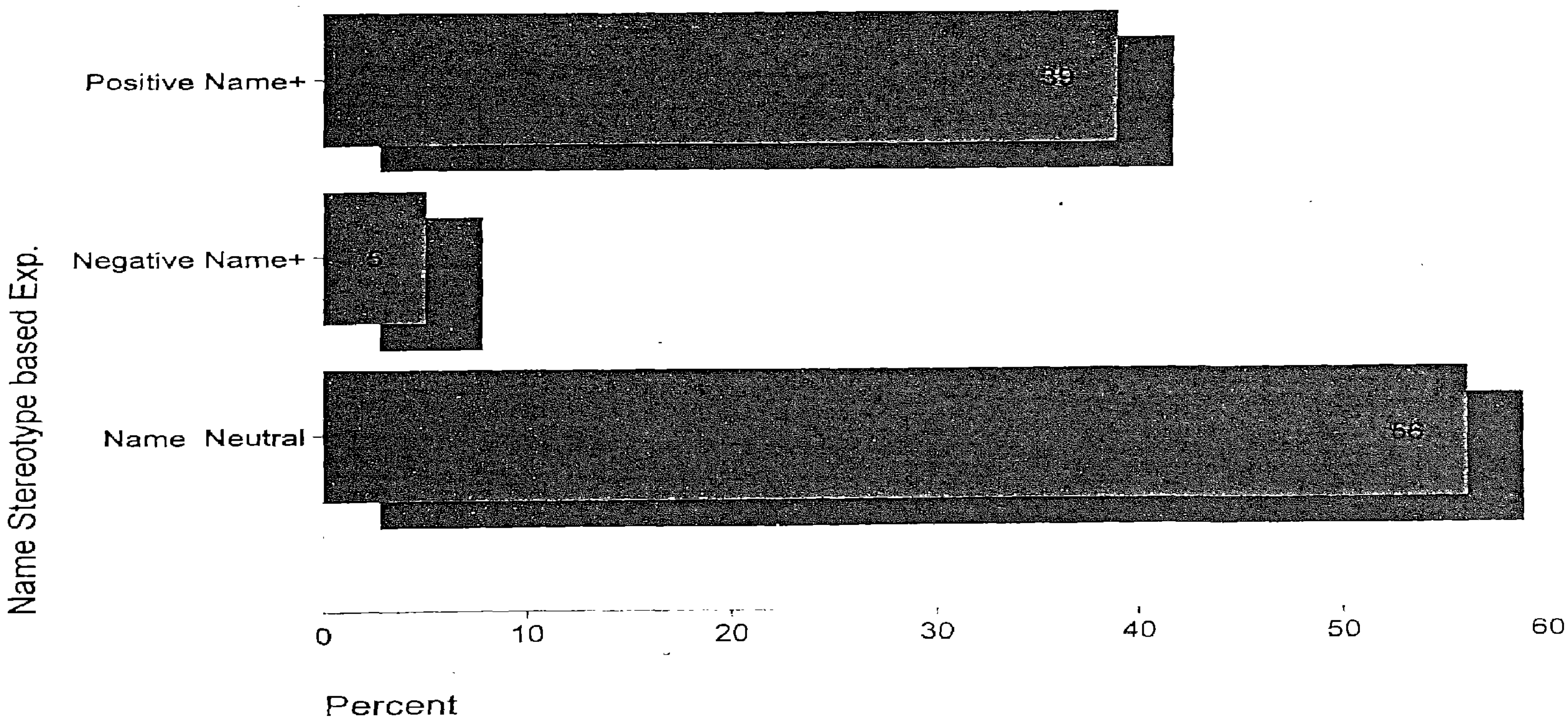
The name stereotype variable referred to the tendency to differentiate positive names (i.e., names which we tend to like) and negative names (i.e., names which we tend to dislike). Positive and negative name stereotypes were identified through teacher ratings and examples of such name stereotypes were provided to teachers in TEBQ (Ref. appendix VI). Generalized teacher expectations in the context of these two name stereotypes, obtained through present survey, are given in table-7 (Figure-XI).

Table 7 : Distribution of Name Stereotype Group based Generalized Teacher Expectations among High School Teachers*

Category	*Positive Name Stereotype positive*	*Negative Name Stereotype positive*	*Name Stereotype Neutral*	*Total*
Frequency (%)	130 (38.80)	17 (5.10)	188 (56.10)	335 (100.00)

*Chi-square=135.45, df=2, S(0.05)

Fig.-XI:Name Stereotype group based Generalized Expectations



It was found (Table-7) that very few (approx. 5%) teachers ascribed higher-than-average academic achievement marks to students with negative name stereotypes, while a large majority (approx. 56%) remained neutral on this account. However, about 39% of teachers ascribed higher-than-average marks to students with positive name stereotypes, showing that this variable is operative in the population of teachers in a significant manner (Chi-square=135.45, df=2,Sig. at 0.05 level). This is quite interesting in the sense that a variable like name of the student acts as an input factor in generalized teacher expectation formation among high school inservice teachers.

The analysis of generalized teacher expectations among high school teachers revealed that a significant proportion of teachers considered characteristics like sex, caste, socio-economic status, age, previous achievement, physical attraction and name of students in ascribing higher-than-average academic achievement marks to groups of students. This shows that contrary to our general beliefs, teachers tend to differentiate between students in terms of their own academic achievement related expectations. In general, a majority of them tend to view female students, students belonging to general castes and middle to high socio-economic status groups, students who are relatively lower in age than their class fellows and who have higher academic achievement marks in previous grades, and students who are physically attractive and have positive names in a positive manner. This tendency of differential perception has very likelihood of being expressed through behaviors adopted by teachers in classrooms. The question, therefore, is not whether or not a real difference exists between these groups of students; on the other hand, we are faced with the possibility of these perceived differences being

perpetuated in our classrooms through teacher behaviors. Attention, therefore, needs to be paid to further analyze the generalized teacher expectations of Indian teachers in different settings, levels, subject areas, teaching-learning situations etc.

Interrelationships between Generalized Expectations and Characteristics of Teachers

Generalized teacher expectations held by teachers were analyzed in relation to selected personal, socio-economic and socio-psychological characteristics of teachers. For this purpose, each of the seven generalized teacher expectation was cross-tabulated with each of the twenty-five teacher related variables included in the study. The personal characteristics included teacher's sexes, caste group, age, length of teaching experience, educational status and study discipline at graduate level. Socio-economic status categorization was obtained through SES scale administered among teachers. Socio-psychological characteristics explored included job-satisfaction and teacher attitudes. Sex, caste group, educational status and study discipline at graduate level were qualitative variables. Out of 335 teachers surveyed, 69 (approx. 21%) were females and 266 (approx.79%) were males. Caste group wise composition revealed a majority of about 84% (n=280) to be members of general caste category; others belonged to four categories, viz. SCs, OBCs, minorities and no information. Sixty-nine teachers were graduates, while 258 had educational status equivalent to post-graduation;

remaining had higher degrees. Most of these teachers (n=327) either studied arts or science subjects and only 8 teachers reported commerce and other disciplines. Thus, in order to facilitate Chi-square computation, regrouping of caste, educational status and study discipline variables was carried out. Two categories of caste groups were evolved, viz. general caste group (n=280) and other caste group (n=54), including SC, OBC and minorities.

Two groups of teachers, i.e. graduates (n=69) and post-graduates (n=258) were also considered in this analysis. Similarly, study discipline was considered as having two categories, viz. science (n=104) and arts (n=223), excluding others. Socio-economically teachers were found to belong to four groups: only one respondent to low group, 120 to middle group and 181 and 26 respectively to upper and upper-middle group. SES category information about 7 teachers was not available. Thus, excluding the only teacher belonging to low group and seven teachers about whom information was not available, the remaining teachers were reclassified into two groups: high SES group - consisted of upper and upper-middle group respondents, and, average SES group - including respondents of middle group. This regrouping to evolve broader categories seemed necessary in view of preliminary data analysis revealing very low frequencies in cross-tabulations.

Classification of teachers into groups based on variables like job-satisfaction and teacher attitudes was done through quartile cleavage of respective distributions. Teachers falling below first quartile were classified in low group, those falling between first and third quartile into average group and those falling above third quartile were grouped into high group. These low, average and high groups of

teachers were cross-tabulated with various generalized teacher expectations.

Ten attitudinal items, considered pertinent by investigators in the context of generalized teacher expectations, were included in Teacher's Personal Information Schedule. Responses on these items were obtained in five categories ranging from strongly agree through indefinite to strongly disagree. However, the pattern of responses obtained suggested clubbing of extreme response categories to avoid small frequencies in cross-tabulations. Thus, three-category regrouping of responses was undertaken and responses on these items as agree, indefinite and disagree were employed in Chi-square analysis.

Various teacher related characteristics, regrouped as described above, were analyzed in relation to sex-group based academic achievement related generalized teacher expectations. Table-8 presents the values of Chi-squares obtained in relation to different teacher characteristics.

Table 8: Test of Independence between Sex group based Generalized Teacher Expectations and different characteristics of Teachers

S. N	*Teacher Characteristics* (Groups)	*Chi-square*	*df*	*S (0.05)*	*Specific characteristics of the cross-tabulation*
1	Teacher attitude towards teaching profession (High, average, low)	4.61	4	NS	-
2	Teacher attitude towards classroom teaching (High, average, low)	2.51	4	NS	-
3	Teacher attitude towards child centered practices (High, average, low)	7.81	4	NS	-
4	Teacher attitude towards educational process (High, average, low)	8.06	4	NS	-
5	Teacher attitude towards pupils (High, average, low)	5.48	4	NS	-
6	Teacher attitude towards teachers (High, average, low)	3.63	4	NS	-
7	Teacher attitude :Total (High, average, low)	8.44	4	NS	-
8	Teacher's Job Satisfaction Level (High, average, low)	2.65	4	NS	-
9	Educational Status (Graduate, Postgraduate)	0.57	2	NS	-
10	Socio-Economic Status group (Average SES, High SES)	1.91	2	NS	-
11	Teacher's Age group (High, average, low)	2.66	4	NS	-
12	Teacher's Caste group (General, others)	5.42	2	NS	-
13	Teacher's Study Discipline at Graduate level (Arts, Science)	4.06	2	NS	-
14	Teaching Experience group (High, average, low)	2.61	4	NS	-
15	Response on Statement-1 (Agree, indefinite, disagree)	1.49	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
16	Response on Statement-2 (Agree, indefinite, disagree)	2.45	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
17	Response on Statement-3 (Agree, indefinite, disagree)	3.25	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)

Table-8 (Contd..)

					Table-8(Contd....)
18	Response on Statement-4 (Agree, indefinite, disagree)	4.82	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
19	Response on Statement-5 (Agree, indefinite, disagree)	0.93	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
20	Response on Statement-6 (Agree,indefinite,disagree)	1.46	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
21	Response on Statement-7 (Agree,indefinite, disagree)	4.08	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
22	Response on Statement-8 (Agree,indefinite,disagree)	0.60	4	NS	Expected frequency <5 = 6 of 9 cells (66.7%)
23	Response on Stetment-9 (Agree,indefinite,disagree)	11.60	4	S	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
24	Response on Statement-10 (Agree,indefinite,disagree)	1.6	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
25	Teacher's Sex group (Male,Female)	3.38	2	NS	-

Table-8 reveals that sex- group based generalized teacher expectation was not associated with the sex, age, educational status and length of teaching experience of teachers. Similarly, there was no statistically significant association between socio-economic status and sex based generalized teacher expectation. Job satisfaction and various attitudes of teachers were also not found to be significantly associated with it. Similarly, except on statement no.9, no significant association was found to exist between response on almost all the attitudinal items included in the study and the generalized teacher expectation under consideration.

Although Chi-square value computed for association between caste group of teachers and their sex group based generalized expectations was not significant at 0.05 level of significance with 2 degrees of freedom, it attained significance at 0.066 level, showing existence of a marginal association between the two variables. Table-9 presents cross-tabulation of these two characteristics to explore further the nature of this association.

Table-9 : Sex based Generalized Teacher Expectations and the Caste group of Teachers*

Teacher's Caste Group X Teacher Expectation Category	*General Caste group*	*Others Caste group*	*Total*
Boys Positive	40 (12.0)	12 (3.6)	52 (15.6)
Girls Positive	140 (41.9)	18 (5.4)	158 (47.3)
Sex Neutral	100 (29.9)	24 (7.2)	124 (37.10)
Total	280 (83.8)	54 (16.2)	334 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages
Chi-Square =5.42, df = 2, Sig. At 0.06 level
C = 0.13, Lambda (Expectation) = 0.03

It is apparent from table-9 that approximately 84% of teachers belonged to general caste group. Out of these teachers (84%), only 12% were positive towards male students, while approximately 42% were positive towards female students. In contrast, out of 16% teachers who belonged to others caste group, the percentages of respondents positive towards male and female students was about 4 and 5 respectively. The interaction of sex based teacher expectations becomes more apparent through considering column percentages: 50% of the total of general caste teachers (n=280), in contrast to only 33% of teachers belonging to others caste group (n=54), were positive towards female students. On the other hand, only about 14% of general caste teachers, in comparison to about 22% of other caste

teachers, were positive towards male students. This interaction becomes clearer when we derive sub-tables from table-9 (Table 9.1 and 9.2)

Table- 9.1: Positive Generalized Expectations towards Male and Female Students among Teachers of different Caste groups*

Teacher's Caste Group X Positive Expectations	*General Caste group*	*Others Caste group*	*Total*
Boys Positive	40 (22.3)	12 (40.0)	52
Girls Positive	140 (77.7)	18 (60.0)	158
Total	180 (100.0)	30 (100.0)	210

*Figures in parentheses are percentages

Table- 9.2 : Positive Expectations and Sex Neutrality among Teachers of different Caste groups*

Teacher's caste group X Teacher Expectations	*General Caste groups*	*Others Caste group*	*Total*
Positive towards Boys or Girls	180 (64.3)	30 (55.5)	210
Sex Neutral	100 (35.7)	24 (44.5)	124
Total	280 (100.0)	54 (100.0)	334

*Figures in Parentheses are percentages

It is apparent from table-9.1 and 9.2 that more of the teachers of general caste group were positive towards female students (Table-9.1: approx. 78%) in comparison to teachers of other castes group (Table-9.1: approx. 60%). In contrast, more of the teachers of others castes group were positive towards male students (Table-9.1: 40%), as compared to teachers of general caste category (Table-9.1: approx. 22%). A lesser number of teachers of others castes group expressed positiveness towards any of the two student groups (Table-9.2:

approx.56%), in comparison to teachers of general caste category (Table-9.2: approx. 64%). In contrast, more of teachers belonging to others caste category (Table-9.2: approx. 45%), as compared to teachers of general caste group (Table-9.2: approx. 36%), expressed sex neutrality in their teacher expectations. Teacher's caste group thus seems to be associated with their sex based generalized teacher expectations. However, it should be kept in mind that this association was week and significant only at 0.066 level. The co-efficient of contingency computed for table-9 was found to be 0.13, which was again significant at 0.066 level. It was also found that knowledge of teacher's caste group reduced only 3% error in predicting their sex based generalized expectations (lambda-exp=0.03).

Significant association between response on attitudinal statement no.9 and sex based generalized teacher expectation was found (Chi-square=11.60,df=4, sig. at 0.05 level). This statement specified that "long experience of the teacher provides him/her an ability to know about students' interest in studies just by looking at them". Out of a total of 335 teachers about 83% agreed with this statement, only about 10% disagreed and about 6% remained indefinite. Three teachers did not respond on this item. Cross-tabulation of this response pattern with sex based generalized expectation of teachers is presented in table-10.

Table-10 : Sex based Generalized Teacher Expectations and the response of Teachers on Attitudinal Statement-9*

Response on Statement-3 X Teacher Expectation Category	*Agree*	*Indefinite*	*Disagree*	*Total*
Boys Positive	41 (12.3)	7 (2.1)	4 (1.2)	52 (15.7)
Girls Positive	140 (42.2)	4 (1.2)	12 (3.6)	156 (47.0)
Sex Neutral	98 (29.5)	10 (3.0)	16 (4.8)	124 (37.3)
Total	279 (84.0)	21 (6.3)	32 (9.6)	332 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages
Chi-square = 11.60, df = 4, Sig. At 0.05 level
C = 0.18, S (0.05)
Lambda (Expectations)= 0.06

Table-10 reveals that out of 332 teachers considered in this analysis, teachers agreeing with the statement constituted a large section (84%). Of these 84% agreeing teachers, a majority of about 42% expressed positiveness towards girl-students, only about 12% were positive towards boys and about 30% were neutral on this account. The corresponding frequencies for approximately 10% disagreeing teachers were approximately 4%, 1%, and approximately 5%. The pattern of distribution in the group of indefinite teachers (about 6%) was such that about 2% expressed positiveness towards boys, about 1% expressed positiveness towards girls and 3% remained neutral in relation to sex variable of students.

In order to further understand the association between response on statement no.9 and sex based generalized expectations of teachers, specific sub-tables (Table-10.1, 10.2 and 10.3) were derived.

Table-10.1 : Positive Generalized Teacher Expectations towards Male and Female Students among Teachers and their Agreement and Disagreement on Statement-9*

Response on Statement-9 X Positive Teacher Expectation groups	*Agree*	*Disagree*	*Total*
Boys Positive	41 (22.6)	4 (25.0)	45
Girls Positive	140 (77.4)	12 (75.0)	152
Total	181 (100.0)	16 (100.0)	197

*Figures in parentheses are percentages

Table-10.2 : Positive Expectations towards Male or Female students and Sex Neutrality among Teachers Agreeing or Disagreeing with Statement-9

Response on Statement-9 X Teacher Expectation Category	*Agree*	*Disagree*	*Total*
Positive towards any of the two Sex groups	181 (64.8)	16 (50.0)	197
Sex Neutral	98 (35.2)	16 (50.0)	114
Total	279 (100.0)	32 (100.0)	311

*Figures in parentheses are percentages

Table-10.3 : Positive Expectations towards Male or Female Students and Agree and Indefinite or Disagree response on Statement-9*

Response on Statement-9 X Positive Teacher Expectation group	*Agree*	*Indefinite or Disagree*	*Total*
Boys Positive	41 (22.6)	11 (40.7)	52
Girls Positive	140 (77.4)	16 (59.3)	156
Total	181 (100.0)	27 (100.0)	208

*Figures in parentheses are percentages

A look into table-10.1 reveals that percentage frequencies in various cells do not seem to vary much, revealing that teachers who agreed or disagreed with the statement expressed positiveness towards boys or girls in more or less equal numbers (about 23% and 25% respectively in boys positive category and about 77% and 75% in girls positive category). Table-10.2 shows that being positive towards boys or girls interacted to some extent with agreeing or disagreeing with the statement: about 65% of teachers who agreed with the statement tended to favor one or the other group, while only about 35% of them remained neutral. In contrast, among teachers who disagreed with the statement the frequency of being sex-neutral or being positive towards any of the two groups was equal (50%). It reveals that teachers agreeing with the statement tended to be biased favorably towards one of the two sex groups. Table-10.3 throws further light on this aspect and reveals that compared to teachers giving indefinite or disagreeing response on this statement and who expressed positiveness towards girls (approx.59%), the frequency of agreeing and girls-positive teachers was considerably large (approx.77%). Positiveness towards boys was more prevalent among indefinite or disagreeing teachers (approx.41%) than among agreeing teachers (approx. 23%). These patterns indicated that teachers who agreed with the statement have a relatively more likelihood of being girls-positive in their sex-based generalized expectations. About 6% reduction in error is achieved in predicting teacher's generalized sex-based expectation on the basis of his response on this item (lambda-exp=0.06).

Generalized teacher expectations based on students' caste group were elicited through TEBQ in terms of four caste categories (Refer Table-2). Four teachers were found to be positive towards each of the

Scheduled Caste and Scheduled Tribe groups. Only twelve teachers were found to be positive towards Other Backward Caste group (OBCs). Most of the teachers (approx. 63%) expressed positive expectations towards students of general caste category. Preliminary cross-tabulation of caste group based teacher expectations with various teacher characteristics resulted in a large number of cells having expected frequencies less than five, making computation of Chi-square undesirable. Hence, in order to analyze association between caste group based teacher expectations and different characteristics of teachers, caste group based teacher expectations were regrouped into three categories, viz. general caste positive, others caste positive and caste neutral. These categories were represented by approximately 63%, 6% and 31% teachers respectively. Table-11 presents the results obtained through this analysis.

Table-11 reveals that non-significant Chi-square values were obtained in relation to association between caste group based teacher expectations and teacher characteristics like sex (chi-square=3.52,df=2), age group (Chi-square= 4.23, df=2), teaching experience (Chi-square= 8.04, df=4), study discipline at graduate level (Chi-square= 2.27, df=2), educational status (Chi-square=0.62, df=2) and socio-economic status (Chi- square= 1.15, df=2). Independence of caste group based teacher expectations and teacher attitudes like attitude towards teaching profession (Chi-square= 8.04, df=4), classroom teaching (Chi-square= 1.77, df=4), child centered

Table 11 : Test of Independence between Caste group based Generalized Teacher Expectations and different characteristics of Teachers

S. N	*Teacher Characteristics* (Groups)	*Chi-square*	*df*	*S (0.05)*	*Specific characteristics of the cross-tabulation*
1	Teacher attitude towards teaching profession (High, average, low)	8.04	4	NS	- Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
2	Teacher attitude towards classroom teaching (High, average, low)	1.77	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
3	Teacher attitude towards child centered practices (High, average, low)	3.31	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
4	Teacher attitude towards educational process (High, average, low)	1.78	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
5	Teacher attitude towards pupils (High,average, low)	1.87	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
6	Teacher attitude towards teachers (High, average, low)	3.91	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
7	Teacher attitude :Total (High, average, low)	3.84	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
8	Teacher's Job Satisfaction Level (High, average, low)	2.42	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
9	Educational Status (Graduate, Postgraduate)	0.62	2	NS	Expected frequency <5 = 1 of 6 cells (16.7%)
10	Socio-Economic Status group (Average SES, High SES)	1.15	2	NS	-
11	Teacher's Age group (High, average, low)	4.23	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
12	Teacher's Caste group (General, others)	21.50	2	S	Expected frequency <5 = 1 of 6 cells (16.7%)
13	Teacher's Study Discipline at Graduate level (Arts, Science)	2.27	2	NS	-
14	Teaching Experience group (High, average, low)	8.04	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
15	Response on Statement-I (Agree,indefinite,disagree)	4.20	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)

(Table-11:Contd)

					Table-11:Contd..)
16	Response on Statement-2 (Agree,indefinite,disagree)	6.78	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
17	Response on Statement-3 (Agree,indefinite,disagree)	12.33	4	S	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
18	Response on Statement-4 (Agree,indefinite,disagree)	2.22	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
19	Response on Statement-5 (Agree,indefinite,disagree)	7.27	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
20	Response on Statement-6 (Agree,indefinite,disagree)	2.69	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
21	Response on Statement-7 (Agree,indefinite,disagree)	6.97	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
22	Response on Statement-8 (Agree,indefinite,disagree)	7.16	4	NS	Expected frequency <5 = 4 of 9 cells (44.4%)
23	Response on Stetment-9 (Agree,indefinite,disagree)	4.19	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
24	Response on Statement-10 (Agree,indefinite,disagree)	5.73	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
25	Teacher's Sex group (Male,Female)	3.51	2	NS	Expected frequency <5 = 1 of 6 cells (16.7%)

practices (Chi-square=3.31, df=4), educational process (Chi-square= 1.78,df=4), pupils (Chi-square=1.87, df=4), teachers (Chi-square=3.91, df=4), and total attitude (chi-square=3.84, df=4) was brought forth by data analysis. Similarly, caste group based teacher expectations were found to be independent of job satisfaction level of teachers (Chi-square=2.42,df=4). There were also no significant associations between teacher responses on various attitudinal statements included in teacher's personal information schedule and their caste based generalized expectations, except on statement no.3 specifying that "presence of students with unequal abilities in the

class hinders the process of teaching". This Chi-square (Chi-square=12.33, df=4) was significant at 0.05 level. Significant association between caste based teacher expectations and teacher's own caste group was also brought forth (Chi-square=21.50,df=2,Sig. at 0.05 level). In table-12 is shown the distribution of teachers in relation to their caste group membership and the caste group based generalized teacher expectations held by them (n=334, caste information about one teacher not being available).

Table-12 : Caste based Generalized Teacher Expectations and the Caste group of Teachers*

Teacher's Caste group X Caste group based Expectations	*General Caste group*	*Others Caste group*	*Total*
'Others' Caste Positive	13 (3.9)	7 (2.1)	20 (6.0)
General Caste Positive	190 (56.9)	19 (5.7)	209 (62.6)
Caste Neutral	77 (23.1)	28 (8.4)	105 (31.4)
Total	280 (83.8)	54 (16.2)	334 (100.0)

*Figures in Parentheses are percentages
Chi-square= 21.50, df = 2, S (0.05)
C = 0.25, Lambda (Exp.)= 0.07

It is evident from table-12 that out of 334 teachers included in this analysis; approximately 84% belonged to general caste group. This group of general caste teachers was constituted of about 4% teachers who were positive towards students belonging to other castes, about 57% who were positive towards students of general castes and about 23% teachers who were neutral in their caste based expectations. About 16% of the teachers included in the analysis belonged to other castes group - approximately 2% of them being positive towards students of other castes group, approximately 6% positive towards students of general castes and approximately 8%

being caste neutral. Thus, only about 5% of teachers belonging to general castes (n=280) were found to be positive towards students of other castes, majority of them being either positive towards students of general castes (approx. 68%), or, being caste neutral (approx. 28%). In contrast, out of teachers belonging to other castes group (n=54), a majority of approximately 52% expressed caste neutrality, approximately 35% were positive towards students of general castes and 13% were positive towards students of other castes category.

The association between caste based generalized expectations and teacher's caste group becomes more clear on deriving sub-tables from table-12. Two such sub-tables (Table-12.1 and 12.2) reveal the nature of association.

Table-12.1 : Positive Expectations towards General and Other Caste students and Teacher's Caste group*

Teacher's Caste group X Caste based Positive Expectations	*General Caste group*	*'Others' Caste group*	*Total*
'Others' Caste group Positive	13 (6.4)	7 (27.7)	20
General Caste group Positive	190 (95.6)	19 (72.3)	209
Total	203 (100.0)	26 (100.0)	229

*Figures in parentheses are percentages

Table-12.2 : Positive Generalized Expectations and Caste Neutrality among Teachers of Different Caste groups*

Teacher's Caste Group X Teacher Expectation Category	*General Caste group*	*'Others' Caste group*	*Total*
Positive towards any Caste group	203 (72.5)	26 (48.2)	229
Caste Neutral	77 (27.5)	28 (51.8)	105
Total	280 (100.0)	54 (100.0)	334

*Figures in parentheses are percentages

It is apparent from table-12.1 and 12.2 that more of teachers belonging to general caste category held positive expectations towards students of general caste group (table-12.1: 95.6%) as compared to teachers belonging to other castes group (Table-12.1: 72.3%). In contrast, the frequency of other castes positive teachers was low among teachers of general castes group (Table-12.1: 6.4%) as compared to the teachers of other castes group (Table-12.1: 27.7%). Table-12.2 reveals that as compared to teachers of general caste group (Table-12.2: 27.5%), more of the teachers of other castes were caste neutral (Table-12.2: 51.8%) in their generalized expectations. On the other hand, the tendency of being biasaed towards one or other group of students was more prevalent among teachers of general castes (Table-12.2: 72.5%) than among teachers of other castes (Table-12.2: 48.2%). This association between caste based teacher expectations and the caste group of teachers was found to be significant (Chi-square= 21.5, df=2, Sig. at 0.05), with a co-efficient of contingency equal to 0.25 (Sig. at 0.05). The lambda value calculated for teacher expectations as dependent variable reveals that about 7% reduction in error is achieved when caste based expectations are predicted on the basis of teacher's caste group.

Significant association was found to exist between teacher's response on attitudinal statement-3 and their caste based generalized expectations. Table-13 presents cross-tabulation between the two variables.

Table-13 : Caste based Generalized Teacher Expectations and the response of Teachers on Attitudinal Statement-3*

Response on Statement-3 X Teacher Expectation Category	*Agree*	*Indefinite*	*Disagree*	*Total*
'Others' Caste group Positive	16 (4.8)	3 (0.9)	1 (0.3)	20 (6.0)
General Caste group Positive	147 (44.3)	7 (2.1)	54 (16.3)	208 (62.7)
Caste Neutral	65 (19.6)	4 (1.2)	35 (10.5)	104 (31.3)
Total	228 (68.7)	14 (4.2)	90 (27.1)	332 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages
Chi-square = 12.33, df= 4, S (0.05)
C = 0.19, S (0.05)
Lambda (Exp.) = 0.00, Expected frequency <5= 2 of 9 (22.2%)

It is apparent from Table-13 that out of approximately 69% teachers, who agreed with the statement specifying "presence of students with unequal abilities in the class hinders the process of teaching", about 19% expressed caste-neutrality, about 44% expressed positive expectations towards students of general castes and only about five percent were positive towards students of other castes group. Stated in other words, about 65% of these teachers (n=228) were general caste positive and only about 29% percent of them were caste neutral. In contrast, teachers who showed

indefiniteness (n=14) or disagreement (n=90) with the statement held positive expectations towards general caste students relatively less frequently (50% and 60% respectively). Among the teachers showing indefiniteness towards the statement (n=14), positiveness towards students of other castes group was comparatively more frequent (approx. 21%). However, these findings should be interpreted cautiously in view of the fact that more than 20% of the cells in the cross-tabulation had expected frequency less than five. The lambda value for teacher expectation as dependent variable also turned out to be zero, revealing no reduction in error of prediction on the basis of response on statement-3.

Teacher expectations towards groups of students classified on the basis of socio-economic status (SES) were elicited in terms of being high SES positive, middle SES positive, low SES positive and SES neutral. Approximately 28%, 47%, 4% and 21% of teachers were respectively found to be falling into these four categories. Computation of Chi-square values to test independence between SES based teacher expectations and various teacher characteristics revealed that while SES based teacher expectations were not associated with teacher characteristics like their caste group, age, SES, teaching experience, educational status and study discipline at graduate level; significant association existed between this variable and teacher's sex and attitude towards educational process and pupils. Table-14 presents results of this analysis.

Table 14 : Test of Independence between SES group based Generalized Teacher Expectations and different characteristics of Teachers

S. N	*Teacher Characteristics* (Groups)	*Chi-square*	*df*	*S (0.05)*	*Specific characteristics of the cross-tabulation*
1	Teacher attitude towards teaching profession (High, average, low)	10.89	6	NS	Expected frequency <5 = 2 of 12 cells (16.7%)
2	Teacher attitude towards classroom teaching (High, average, low)	2.45	6	NS	Expected frequency <5 = 2 of 12 cells (16.7%)
3	Teacher attitude towards child centered practices (High, average, low)	0.91	6	NS	Expected frequency <5 = 2 of 12 cells (16.7%)
4	Teacher attitude towards educational process (High, average, low)	13.08	6	S	Expected frequency <5 = 2 of 12 cells (16.7%)
5	Teacher attitude towards pupils (High,average, low)	14.56	6	S	Expected frequency <5 = 2 of 12 cells (16.7%)
6	Teacher attitude towards teachers (High, average, low)	0.51	6	NS	Expected frequency <5 = 2 of 12 cells (16.7%)
7	Teacher attitude :Total (High, average, low)	5.98	6	NS	Expected frequency <5 = 2 of 12 cells (16.7%)
8	Teacher's Job Satisfaction Level (High, average, low)	6.87	6	NS	Expected frequency <5 = 2 of 12 cells (16.7%)
9	Educational Status (Graduate, Postgraduate)	4.89	3	NS	Expected frequency <5 = 1 of 8 cells (12.5%)
10	Socio-Economic Status group (Average SES, High SES)	6.28	3	NS	-
11	Teacher's Age group (High, average, low)	3.70	6	NS	Expected frequency <5 = 2 of 12 cells (16.7%)
12	Teacher's Caste group (General, others)	1.74	3	NS	Expected frequency <5 = 1 of 8 cells (12.5%)
13	Teacher's Study Discipline at Graduate level (Arts, Science)	3.89	3	NS	Expected frequency <5 = 1 of 8 cells (12.5%)
14	Teaching Experience group (High, average, low)	6.88	6	NS	Expected frequency <5 = 2 of 12 cells (16.7%)
15	Response on Statement-1 (Agree, indefinite,disagree)	8.71	6	NS	Expected frequency <5 = 2 of 12 cells (16.7%)
16	Response on Statement-2 (Agree,indefinite, disagree)	5.38	6	NS	Expected frequency <5 = 4 of 12 cells (33.3%)

					Table-14 : Contd...
17	Response on Statement-3 (Agree,indefinite,disagree)	8.07	6	NS	Expected frequency <5 = 4 of 12 cells (33.3%)
18	Response on Statement-4 (Agree,indefinite,disagree)	8.86	6	NS	Expected frequency <5 = 1 of 12 cells (8.3%)
19	Response on Statement-5 (Agree,indefinite,disagree)	8.53	6	NS	Expected frequency <5 = 3 of 12 cells (25.0%)
20	Response on Statement-6 (Agree,indefinite,disagree)	5.18	6	NS	Expected frequency <5 = 1 of 12 cells (8.3%)
21	Response on Statement-7 (Agree,indefinite,disagree)	10.52	6	NS	Expected frequency <5 = 4 of 12 cells (33.3%)
22	Response on Statement-8 (Agree,indefinite,disagree)	1.74	6	NS	Expected frequency <5 = 8 of 12 cells (66.7%)
23	Response on Stetment-9 (Agree,indefinite,disagree)	4.66	6	NS	Expected frequency <5 = 3 of 12 cells (25.0%)
24	Response on Statement-10 (Agree,indefinite,disagree)	6.36	6	NS	Expected frequency <5 = 2 of 12 cells (16.7%)
25	Teacher's Sex group (Male,Female)	10.86	3	S	Expected frequency <5 = 1 of 8 cells (12.5%)

Table-14 shows that the Chi-square value for independence between teacher's sex and their SES based generalized teacher expectations was 10.68, with three degrees of freedom (Sig. at 0.05 level). Chi-square values for SES based teacher expectations and teacher's attitude towards educational process and pupils were, respectively, 13.08 and 14.56, each with six degrees of freedom and each significant at 0.05 level. In table-15 frequency distribution obtained in relation to teacher's sex and their SES based expectations is presented.

Table-15 : SES based Generalized Teacher Expectations and the Sex of Teachers*

Teacher's Sex group X SES group based Expectations	*Female*	*Male*	*Total*
High SES group Positive	9 (2.7)	83 (24.8)	92 (27.5)
Middle SES group Positive	35 (10.4)	123 (36.7)	158 (47.2)
Low SES group Positive	4 (1.2)	10 (3.0)	14 (4.2)
SES group Neutral	21 (6.3)	50 (14.9)	71 (21.2)
Total	69 (20.6)	266 (79.4)	335 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages, Chi-square = 10.86, df = 3, S (0.05), C = 0.18, Lambda (Exp.)= 0.00 Expected frequency <5 - 1 of 8 cells (12.5%)

It is evident from table-15 that out of approximately 21% of female teachers, about 10% were middle SES positive, about 6% were SES neutral and about 10% were middle SES positive. The percentage of female teachers in high SES positive category was only about 3%. Among male teachers, who were about 79% of the total sample, about 47% were middle SES positive, about 28% were high SES positive and about 21% were SES neutral. Comparing within group percentages reveals that while about 51% of female teachers (n=69) were middle SES positive, only 46% of male teachers held this attitude. High SES positiveness seems to be mare prevalent among male teachers (31.2%) than among female teachers (13%). On the other hand, SES neutrality was more prevalent among female teachers (30.4%) as compared to male teachers (18.8%).

The interaction between SES based expectations and teacher's sex becomes more evident through table-15.1 and 15.2,derived from table-15. Table-15.1 reveals that while about 40% of male teachers were high SES positive, only about 21% of female teachers were

present in this category. In middle SES positive category, the percentage of female teachers (approx. 80%) was more than the percentage of male teachers (approx.60%) in the same category. Table-15.2 reveals that while about 70% of female teachers were positive towards one of the three SES based groups of students, 30% of them were neutral. In contrast, among male teachers while only 19% were SES neutral, a larger percentage (about 81%) of them were biased towards one of the three groups. It is also important to note that though Chi-square and C-values calculated for this interaction were significant even at 0.02 level, the association caused no reduction in error of prediction of expectations on the basis of teacher's sex (lambda-exp.=0.00).

Table- 15.1 : Positive Expectations towards High and Middle SES students and Teacher's Sex*

Teacher's Sex Group X Positive Teacher Expectation group	*Female*	*Male*	*Total*
High SES group Positive	9 (20.5)	83 (40.3)	92
Middle SES group Positive	35 (79.5)	123 (59.7)	158
Total	44 (100.0)	206 (100.0)	250

*Figures in parentheses are percentages

Table- 15.2 : Positive Generalized Expectations and SES Neutrality among Male and Female Teachers*

Teacher's Sex Group X Teacher Expectation Category	*Female*	*Male*	*Total*
Positive towards Any SES group	48 (69.6)	216 (81.2)	264
SES Neutral	21 (30.4)	50 (18.8)	71
Total	69 (100.0)	266 (100.0)	335

*Figures in parentheses are percentages

Significant Chi-square value was also obtained for the cross-tabulation between teacher's attitude towards educational process and their generalized SES based expectations. Table-16 presents the frequency distribution obtained in this context.

Table-16 : SES based Generalized Expectations and Teacher's Attitude towards Educational Process*

Teacher's Attitude Groups (Edu. Process) X SES group based Expectations	*Positive Attitude Group*	*Average Attitude group*	*Negative Attitude group*	*Total*
High SES group Positive	19 (5.7)	59 (17.6)	14 (4.2)	92 (27.5)
Middle SES group Positive	41 (12.2)	87 (26.0)	30 (9.0)	158 (47.2)
Low SES group Positive	5 (1.5)	3 (0.9)	6 (1.8)	14 (4.2)
SES group Neutral	11 (3.3)	43 (12.8)	17 (5.1)	71 (21.2)
Total	76 (22.7)	192 (57.3)	67 (20.0)	335 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages
Chi-square = 13.08, df = 6, S (0.05)
C = 0.19, S (0.05), Lambda (exp.)= 0.00,
Expected frequency <5 - 2 of 12 (16.7%)

It is apparent from table-16 that of the teachers holding positive attitude towards educational process (22.7%), about 12% were middle SES positive and about 6% were high SES positive. About two and three percent of these teachers were, respectively, low SES positive and SES neutral. Of the teachers who held average level of attitudes towards educational processes (57.3%), about 26% were middle SES positive, about 18% were high SES positive, about 13% were SES neutral and only about one percent were low SES positive. Among the teachers holding negative attitudes (20%), 9% were middle SES positive, about 4% were high SES positive, about 2%

were low SES positive and about 5% were SES neutral. The picture becomes clearer on comparing percentages based on three attitudinal groups. Thus, while about 25% and 22% of teachers of average and negative attitude groups were SES neutral, only about 15% of teachers holding positive attitudes were in this category. Positiveness towards students of middle SES group was more prevalent among teachers holding positive attitudes (53.9%) than among teachers holding average (45.3%) and negative attitudes. Regrouping of table-16 as table 16.1 and 16.2 throw further light on this aspect.

Table-16.1 : Positive Generalized Expectations, SES Neutrality and Teacher's Attitude towards Educational Process*

Teacher's Attitude Group (Edu. Process) X Teacher Expectation Category	*Positive Attitude group*	*Average Attitude group*	*Negative Attitude group*	*Total*
Positive towards Any SES group	65 (85.5)	149 (77.6)	50 (74.6)	264
SES Neutral	11 (14.5)	43 (22.4)	17 (25.4)	71
Total	76 (100.0)	192 (100.0)	67 (100.0)	335

*Figures in parentheses are percentages

Table- 16.2 : Positive Expectations towards different SES groups, SES Neutrality and Attitude towards Educational Process*

Teacher's Attitude Group (Edu. Process) X Teacher Expectation Category	*Positive Attitude group*	*Average Attitude group*	*Negative Attitude group*	*Total*
Positive towards High and Low SES groups	24 (31.6)	62 (32.3)	20 (29.9)	106
Positive towards Middle SES group	41 (53.9)	87 (45.31)	30 (44.8)	158
SES Neutral	11 (14.5)	43 (22.4)	17 (25.4)	71
Total	76 (100.0)	192 (100.0)	67 (100.0)	335

*Figures in the parentheses are percentages

Sub-table 16.1 shows that while SES neutrality was more or less equally prevalent among teachers of average and negative attitude groups, only about 15% of teachers holding positive attitudes were SES neutral. About 86% of teachers holding positive attitude towards educational processes was found to be positive towards any one of the three SES groups. On the other hand, positiveness towards the three groups was more or less equally prevalent among teachers belonging to average and negative attitude groups. Teachers holding positive attitude towards educational processes more often tended to be favoring one or other SES group of students. In table-16.2 teachers holding positive expectations towards middle SES group have been compared with teachers holding SES neutrality or positiveness towards high and low SES groups. It reveals that positiveness towards high and low SES groups of students was more or less equally prevalent among teachers holding positive, average and negative attitude towards educational process. On the other hand, frequencies tended to differ in the case of positiveness towards

middle SES students: about 54% teachers of positive teacher attitude group were found to be middle class positive, as compared to about 45% of average and negative attitude groups. It seems that teachers holding more positive attitude towards educational processes tend to be more positive towards students belonging to middle SES group. In this connection it is also pertinent to see that attitude towards educational process dimension of TAI (Ahluwalia, 1978) included items like "students should be given freedom to learn as they desire", "students learn more through love than punishment", "no single method of teaching is suitable for each and every student", "learning is influenced by the environment present around the school", and "for effective learning good relationships between teacher and students are a must". Negative items on this dimension included statements like "older methods of teaching were better than the methods adopted these days", "group work does not develop the feeling of co-operation among students", " and, " a good teacher does not require aids like diagrams, maps etc.". It has been found that teachers scoring higher than others (above Q3) on these and similar attitudinal items tend to be more frequently positive towards students belonging to middle SES group. However, teacher attitude seem to be weak predictor of generalized SES based teacher expectations (lambda-exp=0.00), while vice-versa is more true (lambda-attitude=0.02).

Teacher's attitude towards pupils has been found to be associated with their SES based generalized teacher expectations. Attitude towards pupils was measured through positive and negative items like "students are generally faithful", "students do not mix with each other", "these days students do not obey their teachers", "students remain disciplined only in the school", ".... ...should not be given freedom to ask questions", "students can do anything to get

through the examinations", and "most of the students do not respect their teachers". Teachers were classified into positive, average and negative attitude groups on the basis of quartile cleavage, and cross-tabulation of their attitudinal group with their SES based generalized expectation was undertaken. Table-17 presents results of this analysis.

Table-17 : SES based Generalized Expectations and Teacher's Attitude towards Pupils*

Teacher's Attitude group (Pupils) X SES group based Teacher Expectations	*Positive Attitude group*	*Average Attitude group*	*Negative Attitude group*	*Total*
High SES group Positive	17 (5.1)	64 (19.1)	11 (3.3)	92 (27.5)
Middle SES group Positive	31 (9.3)	88 (26.3)	39 (11.6)	158 (47.2)
Low SES group Positive	4 (1.2)	7 (2.1)	3 (0.9)	14 (4.2)
SES group Neutral	19 (5.7)	30 (9.0)	22 (6.6)	71 (21.2)
Total	71 (21.2)	189 (56.4)	75 (22.4)	335 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages
Chi-square = 14.56, df = 6, S (0.05)
C = 0.20, S (0.05), Lambda (Exp.)= 0.00
Expected frequency < 5 -2 of 12 (16.7%)

It is evident from table-17 that of the total sample (n=335) about 21% teachers held positive attitudes. Of these 21% teachers, about 9% were middle SES positive, about 5% were high SES positive and about 6% were SES neutral. Among teachers holding average level of attitude towards pupils (56.4%), about 26% were middle SES positive, about 19% were high SES positive and about 9% were SES neutral. In the group of teachers with negative attitude towards pupils, about 12% were middle SES positive, about 3% were high SES positive and about 7% were SES neutral. The percentage of teachers belonging to the three attitudinal groups and showing

positive expectations towards low SES students was relatively low (ranging between .9 to 2%).

Comparison of frequencies of teachers of the three attitudinal groups in different categories of teacher expectations reveals that while about 27% of teachers holding positive attitude and about 29% of teachers holding negative attitude were SES neutral, only about 16% of teachers holding average attitude were SES neutral. Positiveness towards students of low SES group was relatively more prevalent among teachers holding positive attitude (approx. 7%) than among teachers holding negative (4%) and average attitude (3.7%). Teachers holding negative attitude towards pupils were found to be relatively more frequently middle SES positive (52%), as compared to teachers holding positive (approx. 44%) and average (approx. 47%) attitude. Positiveness towards students of high SES group was relatively more frequent among teachers holding average level of attitude (approx. 34%) than among teachers holding positive (approx. 24%) and negative (approx. 15%) attitudes. The interaction between teacher attitude towards pupils and their generalized expectations towards various SES based groups of students becomes more clear through regrouping the tabulation presented in table-17 (table-17.1 and17.2).

Table-17.1 : Positive Generalized Expectations, SES Neutrality and Teacher's Attitude towards Pupils*

Teacher's Attitude group (Pupils) X Teacher Expectation category	*Positive Attitude group*	*Average Attitude group*	*Negative Attitude group*	*Total*
Positive Expectations Towards any SES group	52 (73.2)	159 (84.1)	53 (70.7)	264
SES Group Neutral	19 (26.8)	30 (15.9)	22 (29.3)	71
Total	71 (100.0)	189 (100.0)	75 (100.0)	335

*Figures in parentheses are percentages

Table-17.2 : Positive Generalized Expectations towards different groups, SES Neutrality and Teacher's Attitude towards Pupils*

Teacher's Attitude group (Pupils) X Teacher Expectation category	*Positive Attitude group*	*Average Attitude group*	*Negative Attitude group*	*Total*
Positive Expectations towards High and Middle SES groups	48 (67.6)	152 (80.4)	50 (66.7)	250
Low SES group Positive	4 (5.6)	7 (3.7)	3 (4.0)	14
SES Group Neutral	19 (26.8)	30 (15.9)	22 (29.3)	71
Total	71 (100.0)	189 (100.0)	75 (100.0)	335

*Figures in parentheses are percentages

It is evident from table-17.1 that the frequency of teachers holding average attitude and showing SES neutrality was relatively low (approx. 16%) as compared to teachers in the same category but holding different attitudes (Positive attitude- 26.8%; negative

attitude- 29.3%). It is also apparent that while teachers holding positive and negative attitudes towards pupils expressed positive expectations towards any of the three SES groups in more or less equal frequencies, teachers with average level of attitudes were more in this category (approx. 84%). This shows that the tendency to be biased in relation to different SES groups was relatively more prevalent among teachers holding average level of attitude towards pupils: these teachers tended to be relatively more often biased towards high and middle SES groups of students.

Previous academic achievement group based generalized teacher expectations were also surveyed in the study. Two groups of previous academic achievement were considered in this context. These were high previous academic achievement group and low previous academic achievement group. About 72% of teachers were found to hold positive expectations towards students with high level of previous academic achievement, while only 17% of them expressed neutrality in this context. These previous academic achievement based generalized teacher expectations were cross-tabulated with various teacher characteristics. Table-18 presents results of this analysis. It shows that previous achievement group based generalized teacher expectations are independent of teacher characteristics like their caste group, age group, teaching experience group, educational status and study discipline at graduate level. Previous achievement group based generalized teacher expectations were also found to be independent of teacher's SES group, job-satisfaction level and their attitudes towards teaching profession, classroom teaching, child centered practices and educational process. Similarly, no association was found to exist between teacher's response on nine attitudinal items, including items that specify that " there are certain students in each class who are impossible to be educated", "it is erroneous to expect from teacher that he/she will teach equally to all the students",

Table 18 : Test of Independence between Previous Achievement group based Generalized Teacher Expectations and different characteristics of Teachers

S. N	*Teacher Characteristics* (Groups)	*Chi-square*	*df*	*S (0.05)*	*Specific characteristics of the cross-tabulation*
1	Teacher attitude towards teaching profession (High, average, low)	7.92	4	NS	-
2	Teacher attitude towards classroom teaching (High, average, low)	1.28	4	NS	-
3	Teacher attitude towards child centered practices (High, average, low)	2.07	4	NS	-
4	Teacher attitude towards educational process (High, average, low)	7.89	4	NS	-
5	Teacher attitude towards pupils (High,average, low)	9.95	4	S	-
6	Teacher attitude towards teachers (High, average, low)	12.62	4	S	-
7	Teacher attitude :Total (High, average, low)	11.60	4	S	-
8	Teacher's Job Satisfaction Level (High, average, low)	3.22	4	NS	-
9	Educational Status (Graduate, Postgraduate)	0.65	2	NS	-
10	Socio-Economic Status group (Average SES, High SES)	0.01	2	NS	-
11	Teacher's Age group (High, average, low)	3.73	4	NS	-
12	Teacher's Caste group (General, others)	0.35	2	NS	-
13	Teacher's Study Discipline at Graduate level (Arts, Science)	1.50	2	NS	-
14	Teaching Experience group (High, average, low)	2.37	4	NS	-
15	Response on Statement-1 (Agree, indefinite,disagree)	7.44	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
16	Response on Statement-2 (Agree,indefinite, disagree)	10.82	4	S	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
17.	Response on Statement-3 (Agree,indefinite,disagree)	1.60	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%) **(Table-18 : Contd..)**

					Table-18 :Contd...
18	Response on Statement-4 (Agree,indefinite,disagree)	3.45	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
19	Response on Statement-5 (Agree,indefinite,disagree)	3.33	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
20	Response on Statement-6 (Agree,indefinite,disagree)	7.65	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
21	Response on Statement-7 (Agree,indefinite, disagree)	3.31	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
22	Response on Statement-8 (Agree,indefinite,disagree)	2.23	4	NS	Expected frequency <5 = 4 of 9 cells (44.4%)
23	Response on Stetment-9 (Agree,indefinite,disagree)	5.48	4	NS	Expected frequency <5 = 3 of 9 cells (33.3%)
24	Response on Statement-10 (Agree,indefinite,disagree)	2.75	4	NS	Expected frequency <5 = 3 of 9 cells (33.3%)
25	Teacher's Sex group (Male,Female)	6.00	2	S	-

"teaching behaviors of teachers get influenced by the socio-economic background of students", "the educational potential of students may be judged through their behavior, appearance and social background", "it is impossible to behave in the classroom to satisfy specific needs of differing students", "instead of trying to teach equally to all the students, it is more appropriate for a teacher to teach well to students with ability and interest", "on the basis of his/her experience a teacher can identify good and bad students", "long experience of teacher provides him/her an ability to know about students' interest in studies just by looking at them", and "there is nothing wrong if in view of his/her opinion a teacher pays more attention towards some of the students of the class". Table-18 also reveals that significant association also exists between previous academic achievement group based generalized teacher expectations and teacher characteristics like their sex, attitude towards pupils,

teachers and total attitude, and their response on statement-2. Table-19 presents distribution of teachers in relation to their previous achievement group based expectations and sex.

Table-19 : Previous Achievement group based Generalized Expectations and Teacher's Sex group*

Teacher's Sex X Previous achievement group based teacher expectations	*Female*	*Male*	*Total*
High Previous Achievement group Positive	42 (12.5)	199 (59.4)	241 (71.9)
Low Previous Achievement group Positive	9 (2.7)	28 (8.4)	37 (11.0)
Previous Achievement group Neutral	18 (5.4)	39 (11.6)	57 (17.0)
Total	69 (20.6)	266 (79.4)	335 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages
Chi-square = 5.60, df= 2, S (0.05)
C= 0.13, S (0.05), Lambda (Exp.)= 0.00

Table-19 shows that out of about 79% male teachers, about 59% were high previous achievement group positive, about 8% were low previous achievement group positive and about 12% were achievement group neutral. Only about 21% of teachers included in the sample were females. These female teachers included about 13% who were high achievement group positive, about 3% who were low achievement group positive and about 5% teachers who were achievement group neutral. Comparing frequencies of male and female teachers holding different expectations reveals that more of the male teachers (74.8%) were high previous achievement group positive as compared to female teachers (60.9%); more of female teachers (13%) were low previous achievement group positive as compared to male teachers (10.5%); and more of female teachers were previous achievement group neutral (26.1%) as compared to

male teachers (14.7%). The interaction between teacher's sex and their achievement group based expectations becomes more evident through regrouping the data presented in table-19. Table-19.1 and 19.2 present this regrouping.

Table-19.1: Positive Generalized Expectations towards High and Low Previous Achievement Groups and Teacher's Sex *

Teacher's Sex X Teacher expectation Category	*Female*	*Male*	*Total*
High Previous Achievement group Positive	42 (82.4)	199 (87.7)	241
Low Previous Achievement group Positive	9 (17.6)	28 (12.3)	37
Total	51 (100.0)	227 (100.0)	278

*Figures in parentheses are percentages

Table-19.2 : Positive Generalized Expectations towards different Previous Achievement Groups, Previous Achievement group Neutrality and Sex of the Teacher*

Teacher's Sex X Teacher expectation Category	*Female*	*Male*	*Total*
Positive towards High and Low Previous Achievement groups	51 (73.9)	227 (85.3)	278
Previous Achievement group Neutral	18 (26.1)	39 (14.7)	57
Total	69 (100.0)	266 (100.0)	335

*Figures in parentheses are percentages

It is evident from table-19.1 that more of the male teachers held positive expectations towards high previous achievement group (approx.88%), as compared to female teachers (approx.82%). In contrast, more of the female teachers were low previous achievement group positive (approx.18%) as compared to male teachers (approx.12%). Table-19.2 reveals that the tendency to be positive

towards different previous achievement groups of students was more prevalent among male teachers (approx.85%) than among female teachers (approx.74%). Female teachers, on the other hand, tended to be previous achievement group neutral more frequently (approx.26%), as compared to male teachers (approx.15%). The Chi-square value obtained for association between teacher's sex and their previous achievement group based generalized expectations was found to be significant (Chi-square=5.60, df=2, sig. at 0.05 level), with related coefficient of contingency being equal to 0.13. However, lambda value for teacher expectations as dependent variable turned out to be zero, revealing that the association added very little in predicting previous achievement group based teacher expectations on the basis of teacher's sex.

Table-20 presents analysis of teachers' previous achievement group based generalized expectations in relation to their attitude towards pupils.

Table-20 : Previous Achievement group based Generalized Expectations and Teacher's Attitude towards Pupils*

Teacher's Attitude group (Pupils) X Previous Achievement group based Expectations	*Positive Attitude group*	*Average Attitude group*	*Negative Attitude group*	*Total*
High Previous Achievement group Positive	51 (15.2)	144 (43.0)	46 (13.7)	241 (71.9)
Low Previous Achievement group Positive	4 (1.2)	21 (6.3)	12 (3.6)	37 (11.0)
Previous Achievement group Neutral	16 (4.8)	24 (7.2)	17 (5.1)	57 (17.0)
Total	71 (21.2)	189 (56.4)	75 (22.4)	335 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages, Chi-Square = 9.95, df= 4, S (0.05)
C = 0.17, S (0.05), Lambda (exp.)= 0.00

Table-20 shows that out of about 21% teachers who held positive attitude towards pupils, about 15% were high previous achievement group positive, about 5% were achievement group neutral and only about 1% were low achievement group positive. Among the teachers holding average attitude towards pupils (56.4%), about 43% were high previous achievement group positive, about 6% were low previous achievement group positive and about 7% were previous achievement group neutral. About 22% teachers who held negative attitude towards pupils included about 14% teachers who were positive towards high previous achievement group, about 4% teachers who were positive towards low previous achievement group and about 5% teachers who were neutral in this context.

Comparison of previous achievement group based expectations across various attitude towards pupils groups of teachers, revealed that while about 23% each of high and low teacher attitude groups were previous achievement neutral in their expectations, only about 13% of teachers holding average level of attitude towards pupils belonged to this category. High expectations towards students belonging to high previous achievement group were expressed by about 76% and about 72% teachers belonging respectively to average and high attitude groups, while only about 61% of teachers holding negative attitude towards pupils expressed positive expectations towards this group. In contrast to teachers holding average and negative attitude towards pupils and showing positive expectations towards students of low previous achievement group (11.1%) and 16.0% respectively), only about 6% of teachers holding positive attitude towards pupils were also low previous achievement group positive.

The association between teacher attitude towards pupils and their previous achievement group based generalized expectations becomes clearer through regrouping table-20 as shown in table 20.1, 20.2 and 20.3.

Table-20.1 : Positive Generalized Expectations towards High and Low Previous Achievement groups, Previous Achievement group Neutrality and Teacher's Attitude towards Pupils*

Teacher's Attitude group (Pupils) X Teacher Expectation category	*Positive Attitude group*	*Average Attitude group*	*Negative Attitude group*	*Total*
Positive towards high and low previous achievement groups	55 (77.5)	165 (87.3)	58 (77.3)	278
Previous Achievement group Neutral	16 (22.5)	24 (12.7)	17 (22.7)	57
Total	71 (100.0)	189 (100.0)	75 (100.0)	335

*Figures in parentheses are percentages

Table-20.2 : Generalized Teacher Expectations and Teacher's Attitude towards Pupils (Regrouped Categories)*

Teacher's Attitude group X Teacher Expectation Category	*Positive and Negative Attitude Groups*	*Average Attitude Group*	*Total*
High Previous Achievement group Positive	97 (66.4)	144 (76.2)	241
Low Previous Achievement group Positive	16 (11.0)	21 (11.1)	37
Previous Achievement Group Neutral	33 (22.6)	24 (12.7)	57
Total	146 (100.0)	189 (100.0)	335

*Figures in parentheses are percentages

Table-20.3 : Positive Expectations towards High or Low Previous Achievement group, Previous Achievement group Neutrality and Teacher Attitude towards Pupils (Regrouped Categories)*

Teacher's Attitude group X Teacher Expectation Category	*Positive and Negative Attitude groups*	*Average Attitude group*	*Total*
Positive towards High or Low Previous Achievement group	113 (77.4)	165 (87.3)	278
Previous Achievement Group Neutral	33 (22.6)	24 (12.7)	57
Total	146 (100.0)	189 (100.0)	335

*Figures in the parentheses are percentages

Table-20.1 reveals that while teachers holding positive and negative attitude towards pupils held previous achievement group neutrality in almost equal frequency, teachers holding average level of attitude towards pupils were relatively less in frequency in previous achievement neutral category. Table-20.2 throws further light on this aspect and reveals that while about 76% teachers of average attitude group were high previous achievement group positive, only about 66% teachers of high and low group held this expectation. Neutrality towards previous achievement group of teachers was found to be more frequent among teachers holding positive and negative attitudes towards pupils (22.6%) than among teachers holding average attitude (12.7%). Table-20.3 reveals that the tendency to remain positively biased towards one or the other group was more prevalent among teachers of average attitude group (87.3%) than among teachers holding positive or negative attitudes (77.4%). Neutrality seems to be more prevalent among teachers holding extreme attitudes than among teachers holding average attitudes.

Although the association between teacher attitude towards pupils and previous achievement group based generalized expectations was significant (Chi-square=9.95, df=4, Sig. at 0.05 level, with contingency coefficient= 0.17) the lambda value with expectations as dependent variable was zero.

Attitude towards teachers was also found to be associated with previous achievement group based generalized teacher expectations (Chi-square=12.62, df=4, Sig. at 0.05, C=0.19, Sig. at 0.05). Included in this dimension of teacher attitude were positive and negative items like "everyone respects teachers", "people do not devalue teachers", "everyone pays attention to what a teacher says", "teachers are leaders of the nation", "teachers are not free to express themselves", "people laugh at teachers", "generally teachers have a tendency to boast", "teachers do not determine the ethical norms for nation", "teachers are not humorous", "teachers remain unable to satisfy bright students", and "a person should not dream to become teacher". Cross-tabulation of groups of teachers showing different levels of attitude towards teachers and previous achievement group based generalized expectations held by them is presented in table-21.

It is evident from table-21 that out of about 72% teachers who expressed positive expectations towards high previous achievement group of students, about 17% held positive attitude towards teachers, about 40% held average attitude and about 14% held negative attitude towards teachers. The 11% of teachers expressing positiveness towards students with low previous achievement group of students was consisted of about 2% teachers holding positive attitude, about 4% teachers holding average attitude and about 5% teachers holding negative attitude. Of the 17% of teachers who held neutrality in their generalized expectations in relation to previous achievement group, about 3% held positive attitude, about 9%

average attitude and about 5% negative attitude towards teachers. Comparing percentages across attitude groups reveals clearer picture. Thus, out of teachers who held positive attitude towards teachers (n=75), about 77% were high previous achievement group positive, about 11% were low previous achievement group positive and 12% were previous achievement group neutral. More or less similarly, out of teachers who held average attitude towards teachers (n=178), about 75% were high achievement group positive, about 7% were low previous achievement group positive and about 17% were previous achievement group neutral. In contrast, only about 59% of teachers of negative teacher attitude group (n=82) were positive towards high previous achievement group, while about 20% of them were low achievement group positive and 20% of them expressed neutrality in this context. Evidently, less number of teachers holding negative attitude towards teachers were found to hold positive expectations towards high previous achievement group of students.

Table-21 : Previous Achievement group based Generalized Expectations and Teacher's Attitude towards Teachers*

Teacher's Attitude Group (Teachers) X Previous Achievement group based Expectations	*Positive Attitude Group*	*Average Attitude Group*	*Negative Attitude group*	*Total*
High Previous Achievement group Positive	58 (17.3)	135 (40.3)	48 (14.3)	241 (71.9)
Low Previous Achievement group Positive	8 (2.4)	13 (3.9)	16 (4.8)	37 (11.0)
Previous Achievement group Neutral	9 (2.7)	30 (9.0)	18 (5.4)	57 (17.0)
Total	75 (22.4)	178 (53.1)	82 (24.5)	335 (100.0)

*Figures in the parentheses are percentages
Chi-square = 12.60, df= 4, S (0.05)
C= 0.19, S (0.05), Lambda (Exp.)=0.00

The association between teacher's attitude towards teachers and previous achievement group based generalized expectations becomes more clear through deriving regrouped tables in the manner shown in table-21.1, 21.2 and 21.3.

Table-21.1 : Positive Expectations towards High or Low Previous Achievement Groups, Previous Achievement Group Neutrality and Teacher's Attitude towards Teachers*

Teacher's Attitude Group (Teachers) X Teacher Expectation Category(Regrouped)	*Positive Attitude Group*	*Average Attitude Group*	*Negative Attitude group*	*Total*
Positive towards High or Low Previous Achievement group	66 (88.0)	148 (83.1)	64 (78.0)	278
Previous Achievement Group Neutral	9 (12.0)	30 (16.9)	18 (22.0)	57
Total	75 (100.0)	178 (100.0)	82 (100.0)	335

*Figures in the parentheses are percentages

Table-21.2 : Generalized Teacher Expectations and Teacher's Attitude towards Teachers (Regrouped Categories)*

Teacher's Attitude Group (Regrouped) X Teacher Expectation Category	*Positive and Average Attitude group*	*Negative Attitude group*	*Total*
High Previous Achievement group Positive	193 (76.3)	48 (58.5)	241
Low Previous Achievement group Positive	21 (8.3)	16 (19.5)	37
Previous Achievement group Neutral	39 (15.4)	18 (22.0)	57
Total	253 (100.0)	82 (100.0)	335

*Figures in the parentheses are percentages

Table- 21.3 : Positive Teacher Expectations towards High or Low Previous Achievement group, Previous Achievement group Neutrality and Teacher's Attitude towards Teachers (Regrouped Categories)*

Teacher's Attitude group(Regrouped) X Teacher Expectation Category(Regrouped)	*Positive And Average Attitude groups*	*Negative Attitude group*	*Total*
Positive towards high or low previous achievement groups	214 (84.6)	64 (78.0)	278
Previous Achievement group Neutral	39 (15.4)	18 (22.0)	57
Total	253 (100.0)	82 (100.0)	335

*Figures in the parentheses are percentages

It is evident from table-21.1 that while a comparable percentage of teachers holding positive (88%) and average (83.1%) attitude towards teachers either favored high or low previous achievement groups, only 12% and about 17% of them, respectively, were previous achievement group neutral. On the other hand, a relatively low percentage of teachers (78%) holding negative attitude were biased on the basis of previous achievement and a relatively higher proportion of them (22%) were neutral. Table-21.2 emphasizes this point more clearly. Clubbing teachers holding positive and average level of attitude towards teachers, it was found that while about 76% of them were positive towards high previous achievement group of students, only about 59% of teachers with negative attitude belonged to this category. More of the teachers holding negative attitudes were either low previous achievement group positive (19.5%) or pervious achievement group neutral (22.0%). Table-21.3 reveals that teachers holding positive to average level of attitude towards teachers harbor a tendency to be biased in favor of high or low previous achievement groups relatively more frequently (84.6%) as compared to teachers

holding negative attitude towards teachers. Thus, association between previous achievement group based generalized teacher expectations is significant. Lambda calculated for expectations as dependent variable was found to be very low (0.00). However, this association adds to the predictability of teacher attitude towards teachers on the basis of expectations expressed by them to some extent (Lambda-attitude=0.02).

Teacher's total attitude, i.e. sum of teacher's attitude towards teaching profession, classroom teaching, child centered practices, educational process, pupils and teachers, was also found to be significantly associated with previous achievement group based generalized expectations held by teachers (Chi-square=11.60, df=4, sig. at 0.05 level; C=0.18, Sig. at 0.05 level). Data presented in table-22 show distribution of teachers in relation to these variables.

Table-22 : Previous Achievement group based Generalized Expectations and Teacher's Total Attitude*

Teacher's Attitude group (Total Attitude) X Previous Achievement group based Expectations	*Positive Attitude group*	*Average Attitude group*	*Negative Attitude group*	*Total*
High Previous Achievement group Positive	63 (18.8)	130 (38.8)	48 (14.3)	241 (71.9)
Low Previous Achievement group Positive	6 (1.8)	15 (4.5)	16 (4.8)	37 (11.0)
Previous Achievement group Neutral	14 (4.2)	25 (7.5)	18 (5.4)	57 (17.0)
Total	83 (24.8)	170 (50.7)	82 (24.5)	335 (100.0)

*Figures in the parentheses are percentages
Chi-square = 10.60, df= 4, S (0.05)
C = 0.18, S (0.05)
Lambda (Exp.)= 0.00

It is evident from table-22 that of the 72% teachers who held positive expectations towards students of high previous achievement group, about 19% belonged to positive total attitude group, about 39% percent belonged to average total attitude group and about 14% belonged to negative attitude group. The composition of low previous achievement group positive teachers (11%) included about 2% teachers with positive attitude, about 5% teachers with average attitude and, similarly, about 5% teachers who held negative attitude. Seventeen percent teachers were previous achievement group neutral and included about 4% teachers with positive total attitude, about 8% teachers with average total attitude and about 5% teachers with negative total attitude. It is also evident that while about 76% and 77% teachers of respectively high and average teacher attitude group were positive towards high previous achievement group, relatively less number of teachers (59% approx.) of negative teacher attitude group belonged to this category. There also existed a difference in the percent frequency of teachers holding positive, average and negative total attitude in low previous achievement group positive category. Here also while the percentages were more or less equivalent in the case of positive and average attitude teachers (7.2 and 8.8% respectively), in the case of teachers with negative total attitude it was considerably higher (approx. 20%). This pattern of more or less similar frequency in the case of teachers with positive and average attitude and differing frequency in the case of teachers with negative attitude also existed in previous achievement group neutral category.

Table-22.1 to 22.3 throw further light on the association between teacher's total attitude and previous achievement group based generalized expectations held by them.

Table-22.1 : Positive Expectations towards High or Low Previous Achievement group, Previous Achievement group Neutrality and Teacher's Total Attitude*

Teacher's Attitude group (Total Attitude) X Teacher Expectation Category(Regrouped)	*Positive Attitude group*	*Average Attitude group*	*Negative Attitude group*	*Total*
Positive towards High or Low Previous Achievement group	69 (83.1)	145 (85.3)	64 (78.0)	278
Previous Achievement group Neutral	14 (16.9)	25 (14.7)	18 (22.0)	57
Total	83 (100.0)	170 (100.0)	82 (100.0)	335

*Figures in the parentheses are percentages

Table-22.2 : Previous Achievement group based Generalized Teacher Expectations and Teacher's Total Attitude (Regrouped Categories)*

Teacher's Attitude group (Total attitude regrouped) X Teacher Expectation Category	*Positive and Average Attitude groups*	*Negative Attitude groups*	*Total*
High Previous Achievement group Positive	193 (76.3)	48 (58.5)	241
Low Previous Achievement group Positive	21 (8.3)	16 (19.5)	37
Previous Achievement group Neutral	39 (15.4)	18 (22.0)	57
Total	253 (100.0)	82 (100.0)	335

*Figures in the parentheses are percentages

Table-22.3 : Positive Teacher Expectations towards High or Low Previous Achievement group, Previous Achievement group Neutrality and Teacher's Total Attitude (Regrouped Categories)*

Teacher's Attitude group (Total Attitude Regrouped) X Teacher Expectation Category (Regrouped)	*Positive and Negative Attitude groups*	*Negative Attitude groups*	*Total*
Positive towards High or Low Previous Achievement groups	214 (84.6)	64 (78.0)	278
Previous Achievement group Neutral	39 (15.4)	18 (22.0)	57
Total	253 (100.0)	82 (100.0)	335

*Figures in the parentheses are percentages

Table-22.1 shows that while the frequency of being positively biased towards high or low previous achievement groups of students was more or less equal among teachers with positive and average total attitude, it was relatively low in the case of teachers holding negative total attitude. Such teachers with negative total attitude were found to be relatively more in frequency in previous achievement group neutral category. This fact is re-established through data presented in table-22.2. However, it additionally shows that while teachers with positive and average total attitude favored relatively more frequently the students with high previous achievement, their counterparts with negative total attitude were relatively more favorable towards students with low previous achievement. Table-22.3 shows that while 78% of teachers with negative total attitude were biased towards one of the two previous achievement groups, a significantly larger percentage (approx. 85%) of teachers with positive to average attitude belonged to this category. The association

between total teacher attitude and generalized previous achievement group based expectations, though significant at 0.05 level, did not add much to the predictive value of teacher attitude in predicting teacher held expectations (lambda-expectations=0.00). On the contrary, approximately one percent reduction in error of prediction is achieved when total teacher attitude is predicted on the basis of teacher expectation categories (lambda-attitude=0.01 approx.).

A significant association was found to exist between teacher's previous achievement group based generalized expectations and their response on attitudinal statement-2. This statement specified that it is erroneous to expect from a teacher that he/she will teach equally to all the students. About 28% teachers agreed with this statement, 4% remained indefinite and about 68% disagreed (n=332). Cross-tabulation of this response pattern with previous achievement group based generalized teacher expectations is presented in table-23.

Table-23 shows that of the 72% teachers, who held positiveness towards high previous achievement group of students, about 51% disagreed with the statement; while only 19% agreed with it. About 11% of teachers, who were positive towards low previous achievement group of students, distributed themselves in agree, indefinite and disagree categories in respectively about 5%, 1% and 6%. Seventeen percent of teachers expressed previous achievement group neutrality and this group of teachers was constituted of about 4% teachers who agreed with the statement, about 2% teachers who remained indefinite and about 11% teachers who disagreed with it. Among the teachers who disagreed with the statement (n=226) about 75% held positive expectations towards high academic achievement

group, while about 69% of teachers who agreed with the statement (n=92) held this expectation. Thus, a tendency to be positive towards students of high previous achievement group was found to be relatively more frequent among disagreeing teachers. On the other hand, teachers agreeing with the statement was relatively more often (16.3%) positive towards low previous achievement group as compared to teachers disagreeing with the statement (8.8%). The significant association (Chi-square=10.82, df=4, sig. at 0.05 level), however, should be interpreted with caution as more than 20% of cells in cross-tabulation presented in table-23 contained expected frequencies less than five.

Table-23 : Previous Achievement group based Generalized Teacher Expectations and the Response of Teachers on Attitudinal Statement-2*

Teacher's Response on Statement-2 X Previous Achievement group based Expectations	*Agree*	*Indefinite*	*Disagree*	*Total*
High Previous Achievement group Positive	63 (19.0)	7 (2.1)	170 (51.2)	240 (72.3)
Low Previous Achievement group Positive	15 (4.5)	1 (0.3)	20 (6.0)	36 (10.8)
Previous Achievement group Neutral	14 (4.2)	6 (1.8)	36 (10.8)	56 (16.9)
Total	92 (27.7)	14 (4.2)	226 (68.1)	332 (100.0)

*Figures in the parentheses are percentages
Chi-square = 10.82, df= 4, S (0.05)
C = 0.18, S (0.05), Lambda (Exp.)= 0.00, Expected frequency <5 – 2 of 9 (22.2%)

The fifth teacher expectation related student characteristic explored in present study was student's age. Two age groups were defined, and teachers were asked to express their academic achievement related expectations towards high and low age groups of

students. These age group based teacher expectations were cross-tabulated with various teacher characteristics to undertake test of independence. In table-24 results obtained in relation to interaction of age group based generalized expectations and various teacher characteristics are presented.

Table-24 shows that age group based generalized teacher expectations were independent of teacher characteristics like their caste group (Chi-square=0.27, df=2, Not Sig. at 0.05 level), educational status (Chi-square=0.76, df=2, Not Sig. at 0.05 level), study discipline at graduate level (Chi-square=0.15, df=2, Not Sig. at 0.05 level), socio-economic status group (Chi-square=1.34, df=2, Not Sig. at 0.05 level), job satisfaction level (Chi-square=3.72, df=4, Not Sig. at 0.05 level) and attitude towards various dimensions (except attitude towards pupils) and total attitude (Chi-square values not significant at respective degrees of freedom). No significant association was also found to exist between teachers' response on statement- 1 to 3 and 6 to 10 and their age group based generalized expectations. However, age group based generalized expectations were found to be significantly associated with teacher's sex group (Chi-square=6.80, df=2, Sig. at 0.05 level), age group (Chi- square= 16.02, df=4, Sig. at 0.05 level), experience group (Chi square= 14.44, df=4, Sig. at 0.05 level) and attitude towards pupils (Chi-square= 13.92, df=4, Sig. at 0.05 level).

Table 24 : Test of Independence between Age group based Generalized Teacher Expectations and different characteristics of Teachers

S. N	*Teacher Characteristics* (Groups)	*Chi-square*	*df*	*S (0.05)*	*Specific characteristics of the cross-tabulation*
1	Teacher attitude towards teaching profession (High, average, low)	1.94	4	NS	-
2	Teacher attitude towards classroom teaching (High, average, low)	1.07	4	NS	-
3	Teacher attitude towards child centered practices (High, average, low)	5.75	4	NS	-
4	Teacher attitude towards educational process (High, average, low)	6.08	4	NS	-
5	Teacher attitude towards pupils (High,average, low)	13.92	4	S	-
6	Teacher attitude towards teachers (High, average, low)	1.59	4	NS	-
7	Teacher attitude :Total (High, average, low)	3.14	4	NS	-
8	Teacher's Job Satisfaction Level (High, average, low)	3.72	4	NS	-
9	Educational Status (Graduate, Postgraduate)	0.76	2	NS	-
10	Socio-Economic Status group (Average SES, High SES)	1.34	2	NS	-
11	Teacher's Age group (High, average, low)	16.02	4	S	-
12	Teacher's Caste group (General, others)	0.27	2	NS	-
13	Teacher's Study Discipline at Graduate level (Arts, Science)	0.15	2	NS	-
14	Teaching Experience group (High, average, low)	14.44	4	S	-
15	Response on Statement-1 (Agree, indefinite,disagree)	5.15	4	NS	-
16	Response on Statement-2 (Agree,indefinite, disagree)	1.70	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
17	Response on Statement-3 (Agree,indefinite,disagree)	4.59	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)

(Table-24 : Contd...)

					(Table-24 : Contd)
18	Response on Statement-4 (Agree,indefinite,disagree)	16.78	4	S	-
19	Response on Statement-5 (Agree,indefinite,disagree)	0.94	4	NS	-
20	Response on Statement-6 (Agree,indefinite,disagree)	4.06	4	NS	-
21	Response on Statement-7 (Agree,indefinite, disagree)	3.24	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
22	Response on Statement-8 (Agree,indefinite,disagree)	0.54	4	NS	Expected frequency <5 = 6 of 9 cells (66.7%)
23	Response on Stetment-9 (Agree,indefinite,disagree)	2.63	4	NS	-
24	Response on Statement-10 (Agree,indefinite,disagree)	6.60	4	NS	-
25	Teacher's Sex group (Male,Female)	6.80	2	S	-

Table-25 presents distribution of teachers' age group based generalized expectations vis-a-vis their sex group.

Table-25 : Age group based Generalized Expectations and Teacher's Sex group*

Teacher's Sex group X Age group based generalized Expectations	*Female*	*Male*	*Total*
High age group Positive	13 (3.9)	72 (21.5)	85 (25.4)
Low Age group Positive	23 (6.9)	111 (33.1)	134 (40.0)
Age group Neutral	33 (9.9)	83 (24.8)	116 (34.6)
Total	69 (20.6)	266 (79.4)	335 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages
Chi-square = 6.80, df= 2, S (0.05)
C = 0.14, S (0.05), Lambda (Exp.) = 0.05

About 25% of teachers were high age group positive and included about 21% male teachers and about 4% female teachers. Forty percent of the teachers were low age group positive and included about 33% males and about 7% females. The age- group neutral group of teachers (34.6%) was constituted of about 10% female teachers and about 25% male teachers. The data reveal that about 48% of female teachers, in comparison to about 31% of male teachers, were age group neutral in their generalized expectations. Positiveness towards high as well low age group was found to be relatively more frequent among male teachers than among female teachers (Table-25). This can be more explicitly shown through regrouping the data presented in table-25 as shown in table-25.1.

Table-25.1 : Positive Generalized Expectations towards High or Low Age groups, Age group Neutrality and Sex of the Teacher*

Teacher's Sex group X Teacher Expectation Category	*Female*	*Male*	*Total*
Positive towards High or Low Age groups	36 (52.2)	183 (68.8)	219
Age group Neutral	33 (47.8)	83 (31.2)	116
Total	69 (100.0)	266 (100.0)	335

*Figures in the parentheses are percentages

It is evident from table-25.1 that about 69% of male teachers, as compared to only 52% of female teachers, were positive towards any of the two age groups. The trend was reverse in the case of age group neutrality, wherein more of female teachers (approx. 48%) were found to be age group neutral than their male counterparts (31% approx.). The association between teachers' sex and their age-group based expectations was significant and about 5% reduction in error is

attained through predicting teacher expectations on the basis of their sex (Lambda-expectations=0.05).

Teachers' age and teaching experience groups were also found to be associated with their age group based generalized expectations. Table-26 presents cross-tabulation of teachers' age group with their age group based generalized expectations.

Table-26 : Age group based Generalized Expectations and Teacher's Age*

Teacher's Age group X Age group base Generalized Expectations	*High Age group*	*Average Age group*	*Low Age group*	*Total*
High Age group Positive	32 (9.6)	38 (11.3)	15 (4.5)	85 (25.4)
Low Age group Positive	26 (7.8)	79 (23.6)	29 (8.7)	134 (40.0)
Age group Neutral	25 (7.5)	53 (15.8)	38 (11.3)	116 (34.6)
Total	83 (24.8)	170 (50.7)	82 (24.5)	335 (100.0)

*Figures in the parentheses are percentages
Chi-square = 16.2, df = 4, S (0.05)
C = 0.21, S (0.05), Lambda (Exp.) = 0.07

Table-26 shows that approximately 25% teachers who were positive towards students of high age group included approximately 10% teachers of high age group, approximately 11% teachers of average age group and only approximately 5% teachers of low age group. The group of teachers positive towards students of low age group (40%) was found to be constituted of about 8% teachers of high age group, about 24% teachers of average age group and about 9% teachers of low age group. About 35% teachers were age group neutral and this group was constituted of about 8% teachers of high age group, about 16% teachers of average age group and about 11%

teachers of low age group. Comparison of percentages of teachers belonging to different age groups reveals that out of 83 teachers belonging to high age group about 39% were high age group positive. This frequency was larger than the frequency of average (22% approx.) and low (18% approx.) age group of teachers adhering to positiveness towards high age group of students.

About 47% teachers of average age group (n=170), in comparison to about 31% teachers of high age group (n=82), were found to be low age group positive in their generalized expectations. This clearly shows that more of the teachers belonging to average age group were positive towards students of low age group.

Age neutrality seems to be more prevalent among teachers classified into low age group. About 47% teachers of low age group (n=82), in comparison to about 31% teachers of average age group (n=170) and about 30% teachers of high age group (n=83), were found to be age group neutral in their expectations. These trends of frequencies point out that high age group positiveness is relatively more prevalent among teachers with high age, low age group positiveness is relatively more prevalent among teachers with average age and age neutrality is more prevalent among teachers lower in age. The coefficient of contingency (C=0.21) found between the two variables was significant at 0.05 level. Prediction of age group based teacher expectations on the basis of their age group reduces about 7% error (Lambda-expectations=0.07), indicating the strength of this relationship.

The variable of age is also related with the variable of length of teaching experience in years: teachers higher in age are more likely to have lengthier teaching experience. In this perspective, it was therefore not surprising to also find a significant association between length of teaching experience and the age group based generalized expectations held by teachers. Table-27 presents the related frequency distribution.

Table-27 : Age group based Generalized Expectations and Teacher's Length of Teaching Experience*

Teacher's length of teaching experience(groups) X Age group based Generalized Expectations	*High group*	*Average group*	*Low group*	*Total*
High Age group Positive	32 (9.6)	36 (10.7)	17 (5.7)	85 (25.4)
Low Age group Positive	24 (7.2)	80 (23.9)	30 (9.0)	134 (40.0)
Age group Neutral	24 (7.2)	58 (17.3)	34 (10.1)	116 (34.6)
Total	80 (23.9)	174 (51.9)	81 (24.2)	335 (100.0)

*Figures in the parentheses are percentages
Chi-square = 14.44, df = 4, S (0.05)
C = 0.20, S (0.05), Lambda (Exp.) = 0.06

It is evident from table-27 that out of about 25% of total teachers (n=335) who were high age group positive, about 10% had high length of teaching experience, about 11% had average length of teaching experience and only about 5% teachers had short length of teaching experience. The group of teachers positive towards students of low age group (40% of total teachers) was constituted of about 7% teachers with high length of teaching experience, about 24% teachers with average length of teaching experience and 9% of teachers with

low length of teaching experience. The 34% of teachers of the total sample (n=335), who were age group neutral in their generalized age group based expectations, included about 7% teachers from high length of teaching experience group. about 17% teachers from average length of teaching experience group and about 10% teachers from low length of teaching experience group. Comparing within group percentages across different groups of teachers reveals that while 40% of teachers with high length of teaching experience (n=80) were positive towards students of high age group, only about 21% teachers of each of average and low length of teaching experience group (respective n= 174 and 81) belonged to this category. Positiveness towards students of low age group was more prevalent among teachers of average length of teaching experience group (46%; n=174), than among teachers of high length of teaching experience group (30%; n=80) and low length of teaching experience group (37%; n=81). On the other hand, neutrality in the context of age group based teacher expectations was found to be more prevalent among teachers of low length of teaching experience (42%; n=81) than among teachers of high length of teaching experience group (30%; n=80) and average length of teaching experience group (33.3%; n=174). This pattern was almost similar to the pattern obtained in relation to teachers' age group. Age and teaching experience group, thus, seem to operate in more or less similar fashion in the context of individual's age-based generalized expectations. The association between length of teaching experience group and age based generalized expectations was found to be significant (C=0.20; Sig. at 0.05 level), and lambda value for expectations as dependent variable was approx. 0.06, indicating six percent reduction in error in predicting age based generalized expectations on the basis of teacher's experience group.

Teachers' attitude towards pupils was analyzed in relation to their age based generalized expectations. Table-28 presents cross-tabulation of teachers in relation to these two variables.

Table-28 : Age group based Generalized Expectations and Teacher's Attitude towards Pupils*

Teacher's Attitude group (Pupils) X Age group based Generalized Expectations	*Positive Attitude group*	*Average Attitude group*	*Negative Attitude group*	*Total*
High Age group Positive	18 (5.4)	41 (12.2)	26 (7.8)	85 (25.4)
Low Age group Positive	24 (7.2)	91 (27.2)	19 (5.7)	134 (40.0)
Age group Neutral	29 (8.7)	57 (17.0)	30 (9.0)	116 (34.6)
Total	71 (21.2)	189 (56.4)	75 (22.4)	335 (100.0)

*Figures in the parentheses are percentages
Chi-square = 13.92, df= 4, S (0.05)
C = 0.20, S (0.05), Lambda (Exp.) = 0.08

Table-28 shows that of the 25% teachers who were positive towards students of high age group (n=335), about 5% held positive attitude towards pupils, about 12% were average and about 8% held negative attitude towards pupils. The 40% teachers (n=335) who were positive towards students of low age group included about 7% teachers holding positive attitude, about 27% holding average attitude and about 6% holding negative attitude. Seventeen percent of total teachers expressing neutrality held average attitude towards pupils, and about 9% each held positive and negative attitudes. Table-28 reveals that about 35% of teachers holding negative attitude towards pupils (n=75), in comparison to about 25% teachers holding positive attitude (n=71) and about 22% of teachers holding average attitude (n=189), expressed positiveness towards students of high age group. This shows that positive expectations towards high age group of students tend to be relatively more prevalent among teachers

having negative attitude towards pupils. Positiveness towards low age group of students was found to be relatively more prevalent among teachers holding average attitude towards pupils (approx. 48%, n=189) than among teachers holding positive (approx. 34%; n=71) and negative (approx. 25%; n=75) attitude towards pupils. On the other hand, neutrality in relation to age based expectations was expressed by more or less equal number of teachers holding positive and negative attitude (40% approx.), and only about 30% teachers holding average attitude were found to be age group neutral. This trend of frequencies shows that while high age group positiveness tends to be relatively more prevalent among teachers holding negative attitude towards pupils, low age group positiveness is more prevalent among teachers holding positive to average level of attitude towards pupils. The trend of frequencies also shows that teachers holding average level of attitude towards pupils tend to be age group neutral less frequently than teachers holding positive are and negative attitudes are. The association between teacher attitude towards pupils and their age group based generalized expectations is significant (Chi-square= 13.92; df=4; Sig. at 0.05 level), with coefficient of contingency equal to 0.20. About 8% of reduction in error is attained when age group based expectations are predicted on the basis of teacher attitude towards pupils.

The statement-4, included in the Personal Information Schedule, specified that " teaching behaviors of the teacher get influenced by the socio-economic background of students". Responses, categorized into three groups (agree, indefinite, disagree), were obtained from teachers. Association between response on this statement and age group based generalized teacher expectations was found to be significant (Chi-square= 16.78, df= 4, sig. at 0.05 level). Data pertaining to this aspect are presented in table-29.

Table-29 : Age group based Generalized Expectations and Teacher's Response on Attitudinal Statement-4*

Teacher's Response on Statement-4 X Age group based Generalized Expectations	*Agree*	*Indefinite*	*Disagree*	*Total*
High age group Positive	51 (15.4)	7 (2.1)	27 (8.1)	85 (25.6)
Low Age group Positive	86 (25.9)	5 (1.5)	42 (12.7)	133 (40.1)
Age group Neutral	48 (14.5)	16 (4.8)	50 (15.1)	114 (34.3)
Total	185 (55.7)	28 (8.4)	119 (35.8)	332 (100.0)

*Figures in the parentheses are percentages
Chi-square = 16.78, df = 4, S (0.05)
C = 0.22, S (0.05), Lambda (Exp.) = 0.10

Table-29 shows that out of total respondents in the sample whose responses on statement-4 were available (n=332), about 56% agreed with the statement, about 36% disagreed and only about 8% remained indefinite on this account. Table-29 also shows that out of about 56% teachers who agreed with the statement, about 15% were high age group positive, about 26% were low age group positive and about 15% were age group neutral. Out of about 36% teachers who disagreed with the statement, about 15% were age group neutral, about 13% were low age group positive and only about 8% teachers were high age group positive. About 8% teachers who expressed indefiniteness on the statement, include about 2% high age group positive teachers, about 2% low age group positive teachers and about 5% age group neutral teachers. Comparison of within group percentages clarifies the nature of association between these two variables. Thus, while more or less equal percentage of agreeing, indefinite and disagreeing teachers (agree: 27.6%, indefinite=25.0%, disagree=22.7%) expressed positiveness towards high age group of students, there existed a difference in the percentages of the three

groups of teachers showing low age group positiveness. About 47% of agreeing teachers, in comparison to about 18% of indefinite teachers and about 35% of disagreeing teachers, showed positiveness towards low age group of students. It shows that teachers who believe that various teaching behaviors of the teacher get influenced by socio-economic background of students, more often tend to be low age group positive in their generalized expectations. Neutrality in relation to age group based generalized teacher expectations seems to be more prevalent among teachers who disagree with this statement or express indefiniteness in this context. This finding emerges from the fact that about 42% of disagreeing teachers and about 57% of indefinite teachers expressed age group neutrality. The association between these two variables was significant (C=0.22) and about 10% reduction in prediction of teacher's generalized age group based expectations is attained when these predictions are made on the basis of teacher's response on statement-4.

Generalized teacher expectations towards physical attraction group were obtained through defining two student groups on the basis of this variable. Both descriptive definitions and typical examples of physically attractive and unattractive children were provided in TEBQ. About 45% teachers were found to hold positive expectations towards physically attractive children, about 45% showed physical attraction neutrality and only about 10% teachers showed positive expectations towards physically unattractive children. These physical attraction group based teacher expectations were cross-tabulated with various teacher characteristics. Table-30 presents results of data analysis-exploring association between various teacher characteristics and their physical attraction based generalized expectations.

Table-30 : Test of Independence between Physical Attraction group based Generalized Teacher Expectations and different characteristics of Teachers

S. N	*Teacher Characteristics* (Groups)	*Chi-square*	*df*	*S (0.05)*	*Specific characteristics of the cross-tabulation*
1	Teacher attitude towards teaching profession (High, average, low)	2.26	4	NS	-
2	Teacher attitude towards classroom teaching (High, average, low)	7.81	4	NS	-
3	Teacher attitude towards child centered practices (High, average, low)	2.85	4	NS	-
4	Teacher attitude towards educational process (High, average, low)	3.27	4	NS	-
5	Teacher attitude towards pupils (High,average, low)	8.25	4	NS	-
6	Teacher attitude towards teachers (High, average, low)	4.32	4	NS	-
7	Teacher attitude :Total (High, average, low)	3.83	4	NS	-
8	Teacher's Job Satisfaction Level (High, average, low)	6.53	4	NS	-
9	Educational Status (Graduate, Postgraduate)	0.59	2	NS	-
10	Socio-Economic Status group (Average SES, High SES)	0.92	2	NS	-
11	Teacher's Age group (High, average, low)	5.21	4	NS	-
12	Teacher's Caste group (General, others)	2.29	2	NS	-
13	Teacher's Study Discipline at Graduate level (Arts, Science)	2.54	2	NS	-
14	Teaching Experience group (High, average, low)	2.74	4	NS	-
15	Response on Statement-1 (Agree, indefinite,disagree)	2.17	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
16	Response on Statement-2 (Agree,indefinite, disagree)	2.40	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
17	Response on Statement-3 (Agree,indefinite,disagree)	9.84	4	S	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)

(Table-30 : Contd..)

					(Table-30 : Contd)
18	Response on Statement-4 (Agree,indefinite,disagree)	6.65	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
19	Response on Statement-5 (Agree,indefinite,disagree)	1.13	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
20	Response on Statement-6 (Agree,indefinite,disagree)	2.89	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
21	Response on Statement-7 (Agree,indefinite, disagree)	9.05	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
22	Response on Statement-8 (Agree,indefinite,disagree)	2.16	4	NS	Expected frequency <5 = 6 of 9 cells (66.7%)
23	Response on Stetment-9 (Agree,indefinite,disagree)	7.72	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
24	Response on Statement-10 (Agree,indefinite,disagree)	4.70	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
25	Teacher's Sex group (Male,Female)	8.92	2	S	-

It is evident from table-30 that there was a significant association between physical attraction based generalized expectations held by teachers and teachers' sex (Chi-square=8.92, df=2, Sig. at 0.05 level) and their response on statement-3 (Chi-square= 9.84, df=4, Sig. at 0.05). Physical attraction group based generalized expectations of teachers were found to be independent of their caste group (Chi-square=2.29, df=2, Not Sig. at 0.05 level), age group (Chi-square= 5.21, df=4, Not Sig. at 0.05 level), teaching experience group (Chi-square=2.74, df=4, Not Sig. at 0.05 level), educational status (Chi-square=0.59, df=2, Not Sig. at 0.05 level), study discipline at graduate level (Chi-square= 2.54, df=2, Not Sig. at 0.05 level), and socio-economic status group (Chi-square group= 0.92, df=2, Not Sig. at 0.05 level). No significant association was also found to exist between physical attraction based generalized

expectations of teachers and their attitude towards teaching profession (Chi-square= 2.26, df=4, Not Sig. at 0.05 level), classroom teaching (Chi-square= 7.81, df=4, Not Sig. at 0.05 level), child centered practices (Chi-square=2.85, df=4, Not Sig. at 0.05 level), educational process (Chi-square= 3.27, df=4, Not Sig. at 0.05 level), pupils (Chi-square=8.25, df= 4, Not Sig. at 0.05), teachers (Chi-square= 4.32, df=4, Not Sig. at 0.05 level), total attitude (Chi-square=3.83, df= 4, Not Sig. at 0.05 level) and job satisfaction level (Chi-square= 6.53, df=4, Not Sig. at 0.05 level). Similarly, no significant association was found between teachers' physical attraction based generalized expectations and their response on statement-1 (Chi-square=2.17, df=4, Not Sig. at 0.05 level), statement-2 (Chi-square=2.40,df=4, Not Sig. at 0.05 level), statement-4 (Chi-square=6.65, df=4, Not Sig. at 0.05 level), statement-5 (Chi-square=1.13,df=4,NotSig. at 0.05level), statement-6 (Chi-square=2.89, df=4, Not Sig. at 0.05 level), statement-7 (Chi-square=9.05, df=4, Not Sig. at 0.05 level), statement-8(Chi-square=2.16, df=4, Not Sig.at 0.05 level), statement-9(Chi-square= 7.72, df=4, Not Sig.at 0.05 level) and statement-10(Chi-square=4.70, df=4, Not Sig. at 0.05 level).

Table-31 present's frequency distribution of teachers in relation to physical attraction group based generalized expectations held by them and their sex.

Table-31 shows that about 69% teachers of the sample (n=335) were males. Among male teachers, about 38% expressed positive expectations towards attractive children, about 33% expressed physical attraction neutrality and only about 9% expressed positive expectations towards unattractive children. Among female teachers,

who were represented by about 21% teachers in the sample, about 13% were physical attraction neutral, about 6% were physical attraction positive and only about 2% were positive towards unattractive children. Stated as frequencies of different groups of teachers, it is found that out of male teachers (n=266) about 48% were physical attraction positive and their percentage in this category was significantly higher than the percentage of female teachers in the same category (approx. 30%; n=69). The frequency distribution also shows that while frequency of both male and female teachers was more or less equal (about 9% females and about 11% males) in physically unattractive, positive category, a significantly larger frequency of female teachers (approx. 61%, n=69), as compared to male teachers (41%, n=266), were physical attraction neutral in their generalized expectations.

Table- 31 : Physical Attraction group based Generalized Expectations and Teacher's Sex*

Teacher's Sex X Physical Attraction group based Generalized Expectations	*Female*	*Male*	*Total*
Physical Attraction group Positive	21 (6.3)	128 (38.2)	149 (44.5)
Physical Unattraction group Positive	6 (1.8)	29 (8.7)	35 (10.4)
Physical Attraction Neutral	42 (12.5)	109 (32.5)	151 (45.1)
Total	69 (20.6)	266 (79.4)	335 (100.0)

*Figures in the parentheses are percentages
Chi-square = 8.92, df =2, S (0.05)
C = 0.16, S (0.05), Lambda (Exp.) = 0.10

It is clear from this pattern of frequencies that generally more physical attraction neutrality in the context of generalized expectations is prevalent among female teachers, while among male teachers a large proportion tends to be physical attraction positive. A

contingency coefficient of 0.16 was observed for association between teacher's sex and his/her physical attraction based generalized expectation. The lambda value computed for expectation as dependent variable (lambda-expectation=0.10) reveals that about 10% reduction in error is attained when physical attraction based expectations are predicted on the basis of teacher's sex.

Significant association was found between physical attraction based generalized expectations of teachers and their response on statement-3 (Table-32).

Table-32 : Physical Attraction group based Generalized Expectations and Teacher's Response on Statement-3*

Teacher's Response On statement-3 X Physical attraction group based expectations	*Agree*	*Indefinite*	*Disagree*	*Total*
Physical Attraction group Positive	102 (30.7)	8 (2.4)	38 (11.4)	148 (44.6)
Physical Unattraction group Positive	31 (9.3)	1 (0.3)	3 (0.9)	35 (10.5)
Physical Attraction Neutral	95 (28.6)	5 (1.5)	49 (14.8)	149 (44.9)
Total	228 (68.7)	14 (4.2)	90 (27.1)	332 (100.0)

*Figures in the parentheses are percentages, Chi-square = 9.84, df= 4, S (0.05)
C = 0.17, S (0.05), Lambda (Exp.)= 0.05, Expected frequency <5 – 1 of 9 (11.1%)

Table-32 reveals that out of total teachers included in the analysis (n=332) about 69% agreed with the statement specifying that presence of students with unequal abilities in the classroom hinders teaching process. These agreeing teachers included about 31% teachers holding positive expectations towards physically attractive students, about 9% teachers holding positive expectations towards unattractive students and about 29% teachers who expressed

neutrality. The composition of disagreeing teachers (27% approx.) included about 11% teachers who were physical attraction positive, about 1% teachers who were physical unattraction positive and about 15% teachers who were physical attraction neutral. These data reveal that while percentages of agreeing and disagreeing teachers were more or less equal (agree: 45%, n=228; Disagree: 42%, n=90) in physical attraction positive category, there was large difference between these groups in attraction neutral category. Thus, about 54% of disagreeing teachers were physical attraction neutral while there were only about 42% agreeing teachers who held this expectation. It was also found that a large proportion of indefinite teachers (57% approx.) expressed positiveness towards physically attractive students. The association between physical attraction based generalized expectations and teacher's response on statement-3 was statistically significant and about 5% reduction in error is attained when physical attraction based generalized expectations are predicted on the basis of teacher's response (Lambda-expectations=0.05).

About 39% of the teachers included in the study were found to be positive towards students with positive name stereotypes. In contrast only 5% teachers expressed positive expectations towards students with negative name stereotypes. About 56% teachers of the study expressed name stereotype neutrality in their generalized expectations. Interaction of this variable with different teacher characteristics was analyzed through cross-tabulating teachers' name stereotype based generalized expectations and their various characteristics. Table-33 presents results of the analysis undertaken in this context.

Table-33 shows that there was no association between name stereotype based expectations and teacher characteristics like caste group (Chi-square=2.09, df=2, Not Sig. at 0.05 level), age

group (Chi-square=3.26, df=4, Not Sig. at 0.05 level), teaching experience group (Chi-square=3.07, df=4, Not Sig. at 0.05 level), study discipline at graduate level (Chi-square=2.92, df=2, Not Sig. at 0.05 level) and job satisfaction level (Chi-square=0.36, df=4, Not Sig. at 0.05 level). No significant association was also found to exist between name stereotype based expectations and teacher attitudes like attitude towards teaching profession (Chi-square= 4.31, df=4, Not Sig. at 0.05 level), classroom teaching (Chi-square=1.88, df=4, Not Sig.at 0.05 level), child centered practices (Chi-square= 4.87, df=4, Not Sig. at 0.05 level), educational process (Chi-square= 5.29, df=4, Not Sig. at 0.05 level), pupils (Chi-square=1.37, df=4, Not Sig. at 0.05 level), teachers (Chi-square=1.83, df=4, Not Sig. at 0.05 level), and total attitude (Chi-square 4.10, df=4, Not Sig. at 0.05 level). Similarly, no significant association existed between teachers' name stereotype based expectations and their response on statement-1 (Chi-square=1.26,df=4,Not Sig. at 0.05 level), statement-2 (Chi-square=3.66,df=4,Not Sig. at 0.05 level), statement-4 (Chi-square=6.71, df=4, Not Sig. at 0.05 level), statement-5 (Chi-square=5.46, df=4, Not Sig. at 0.05 level), statement-6 (Chi-square= 6.87, df=4, Not Sig. at 0.05 level), statement-7 (Chi-square=6.92, df=4, Not Sig. at 0.05 level), statement-8 (Chi-square=2.83, df=4, Not Sig. at 0.05 level), statement-9 (Chi-square=1.72, df=4, Not Sig. at 0.05 level) and statement-10 (Chi-square=1.83, df=4, Not Sig. at 0.05 level). However, significant association was found in relation to teachers' name stereotype based expectations and teachers' sex (Chi-square=8.53, df=2, Sig. at 0.05 level), educational status (Chi-square=8.87, df=2, Sig. at 0.05 level) and their response on statement-3 (Chi-square=11.55, df=4, Sig. at 0.05 level).

Table-33 : Test of Independence between Name Stereotype group based Generalized Teacher Expectations and different characteristics of Teachers

S. N	*Teacher Characteristics* (Groups)	*Chi-square*	*df*	*S (0.05)*	*Specific characteristics of the cross-tabulation*
1	Teacher attitude towards teaching profession (High, average, low)	4.31	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
2	Teacher attitude towards classroom teaching (High, average, low)	1.88	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
3	Teacher attitude towards child centered practices (High, average, low)	4.87	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
4	Teacher attitude towards educational process (High, average, low)	5.29	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
5	Teacher attitude towards pupils (High,average, low)	1.37	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
6	Teacher attitude towards teachers (High, average, low)	1.83	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
7	Teacher attitude :Total (High, average, low)	4.10	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
8	Teacher's Job Satisfaction Level (High, average, low)	0.36	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
9	Educational Status (Graduate, Postgraduate)	8.86	2	S	Expected frequency <5 = 1 of 6 cells (16.7%)
10	Socio-Economic Status group (Average SES, High SES)	2.98	2	NS	-
11	Teacher's Age group (High, average, low)	3.26	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
12	Teacher's Caste group (General, others)	2.00	2	NS	Expected frequency <5 = 1 of 6 cells (16.7%)
13	Teacher's Study Discipline at Graduate level (Arts, Science)	2.92	2	NS	-
14	Teaching Experience group (High, average, low)	3.07	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
15	Response on Statement-1 (Agree, indefinite,disagree)	1.26	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
16	Response on Statement-2 (Agree,indefinite, disagree)	3.66	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)

(Table-33 : Contd)

17	Response on Statement-3 (Agree,indefinite,disagree)	11.55	4	S	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
18	Response on Statement-4 (Agree,indefinite,disagree)	6.71	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
19	Response on Statement-5 (Agree,indefinite,disagree)	5.46	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
20	Response on Statement-6 (Agree,indefinite,disagree)	6.87	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
21	Response on Statement-7 (Agree,indefinite, disagree)	6.92	4	NS	Expected frequency <5 = 1 of 9 cells (11.1%)
22	Response on Statement-8 (Agree,indefinite,disagree)	2.83	4	NS	Expected frequency <5 = 4 of 9 cells (44.4%)
23	Response on Stetment-9 (Agree,indefinite,disagree)	1.72	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
24	Response on Statement-10 (Agree,indefinite,disagree)	1.83	4	NS	Expected frequency <5 = 2 of 9 cells (22.2%)
25	Teacher's Sex group (Male,Female)	8.53	2	S	Expected frequency <5 = 1 of 6 cells (16.7%)

Table-34 presents the distribution of teachers in relation to their name stereotype based generalized expectations and sex.

It is evident from table-34 that of the total sample (n=335) about 21% teachers were females. These female teachers included about 15% teachers who were neutral in relation to name stereotype, about 6% who were positive towards positive name stereotype and only less than 1% (n=1) of them were positive towards negative name stereotype. About 79% teachers of the total sample were males and these included about 33% male teachers who were positive towards students with positive names, about 5% male teachers who were positive towards students with negative names and about 40% teachers who were neutral in the context of student's name

stereotype. Comparison of frequencies of male and female teachers falling in different name stereotype positive or neutral categories reveals that while about 71% of female teachers (n=69) were neutral in relation to name stereotype, a lower percentage of male teachers (52% approx,n=266) belonged to this category. The frequency of male teachers was relatively higher (approx.42%, n=266) in positive name stereotype positive category in comparison to the frequency of female teachers in the same category (approx. 28%,n=69). Similarly, more of male teachers expressed positiveness towards students with negative names (6%,n=266) than the female teachers (approx.1%,n=69). The fact that male teachers tended to be more frequently biased in relation to the name stereotype of students was broughtforth more clearly through regrouping data of table-34 as shown in table-34.1.

Table- 34 : Name Stereotype group based Generalized Expectations and Teacher's Sex*

Teacher's Sex X Name Stereotype based Generalized Expectations	*Female*	*Male*	*Total*
Positive Name Stereotype group Positive	19 (5.7)	111 (33.1)	130 (38.8)
Negative Name Stereotype group Positive	1 (0.3)	16 (4.8)	17 (5.1)
Name Stereotype Neutral	49 (14.6)	139 (41.5)	188 (56.1)
Total	69 (20.6)	266 (79.4)	335 (100.0)

*Figures in the parentheses are percentages
Chi-square = 8.53, df= 2, S (0.05)
C = 0.16, S (0.05), Lambda (Exp.)= 0.00
Expected frequency < 5 - 1 of 6 cells (16.7%)

Table-34.1 : Positive Expectations towards Positive or Negative Name Stereotypes, Name Stereotype Neutrality and Teacher's Sex*

Teacher's Sex X Teacher Expectation Category	*Female*	*Male*	*Total*
Positive towards Positive or Negative Name Stereotypes	20 (29.0)	127 (47.7)	147
Name Stereotype Neutral	49 (71.0)	139 (52.3)	188
Total	69 (100.0)	266 (100.0)	335

*Figures in the parentheses are percentages

It becomes clear from table-34.1 that in comparison to 29% of female teachers; about 48% of male teachers were positively biased on the basis of student's name stereotype. On the other hand, name stereotype neutrality was found to be more prevalent among female teachers (71%) than among male teachers (52% approx.) The association between name stereotype based generalized expectations and teacher's sex was significant (C= 0.16, Sig. at 0.05 level). However, lambda value computed for expectation as dependent variable turned out to be very low.

Teachers' educational status, in terms of being graduate or post-graduate, was found to be significantly associated with their name stereotype based generalized expectations. Table-35 presents cross-tabulation of teachers' educational status and their name stereotype based generalized expectations.

Table- 35 : Name Stereotype group based Generalized Expectations and Teacher's Educational Status*

Teacher's Educational Status X Name Stereotype group based Generalized Expectations	*Graduate*	*Postgraduate*	*Total*
Positive Name Stereotype group Positive	27 (8.3)	99 (30.3)	126 (38.5)
Negative Name Stereotype group Positive	8 (2.4)	8 (2.4)	16 (4.9)
Name Stereotype Neutral	34 (10.4)	151 (46.2)	185 (56.6)
Total	69 (21.1)	258 (78.9)	327 (100.0)

*Figures in the parentheses are percentages
Chi-suqare = 8.86, df = 2, S (0.05)
C= 0.16, S (0.05), Lambda (Exp) = 0.00.
Expected frequency <5 – 1 of 6 cells (16.7%)

It is evident from table-35 that only about 21% teachers were graduates, while about 79% of them were postgraduates (n=327). The 21% graduate teachers included about 8% teachers who were positive towards students with positive name stereotype, about 2% teachers who were positive towards negative name stereotypes and about 10% teachers who were name stereotype neutral. Teachers who had post-graduate level of education (approx.79% of total sample) included about 30% teachers of the total sample who were positive towards students of positive name stereotype, about 46% teachers of the total sample who were name stereotype neutral and about 5% teachers of the total sample who were positive towards students with negative name stereotype. Comparing percentages of teachers of different educational status groups in relation to various name stereotype based expectations, it becomes clear that while almost equal percentage of graduate and postgraduate teachers were positive name stereotype positive (respectively about 39% and 38%) there was difference in their frequencies in negative name stereotype positive and name stereotype neutral categories. It was found that in

comparison to postgraduate teachers (approx. 3%, n=258), graduate teachers were more frequent in negative name stereotype positive category (approx.12%, n=69). On the other hand, postgraduate teachers were relatively more frequent in name stereotype neutral category (approx.59%, n=258) than graduate teachers in the same category (approx.49%, n=69). It seems that mainly this difference in the frequency of graduate and postgraduate teachers in negative name stereotype positive and name stereotype neutral categories have contributed towards significant Chi-square value. However, it was found that lambda value computed for name stereotype based expectations, as dependent variable was very low.

Name stereotype based teacher expectations were found to be associated with teachers' response on statement-3. This statement specified that presence of students with unequal abilities in the classroom hinders teaching process. Table-36 presents the related frequency distribution.

Table-36 : Name Stereotype group based Generalized Expectations and Teacher's Response on Attitudinal Statement-3*

Teacher's Response on Statement-3 X Name Stereotype group based Generalized Expectations	*Agree*	*Indefinite*	*Disagree*	*Total*
Positive Name Stereotype group Positive	92 (27.7)	7 (2.1)	30 (9.0)	129 (38.9)
Negative Name Stereotype group Positive	17 (5.1)	0 (0.0)	0 (0.0)	17 (5.1)
Name Stereotype Neutral	119 (35.8)	7 (2.1)	60 (18.1)	186 (56.0)
Total	228 (68.7)	14 (4.2)	90 (27.1)	332 (100.0)

*Figures in the parentheses are percentages; Chi-square = 11.55, df = 4, S (0.05)
C = 0.18, S (0.05). Lambda (exp.)= 0.00; Expected frequency <5 -2 of 9 (22.2%)

It is apparent from table-36 that out of total sample (n=332) about 69% of teachers agreed with statement-3. This group of teachers included about 28% teachers who were positive name stereotype positive and about 36% teachers who were name stereotype neutral. Only 14 teachers (4.2%) showed indefiniteness in relation to statement-3. These included about 2% teachers who were positive towards positive name stereotype and 2% teachers who were name stereotype neutral. About 27% teachers disagreed with this statement and included 9% positive name stereotype positive teachers and about 18% name stereotype neutral teachers. None of the disagreeing and indefinite teachers expressed positiveness towards negative name stereotypes. Clubbing teachers showing indefiniteness and disagreement with the statement and comparing the percentages of the remaining two groups reveals that (table-36.1) while about 40% teachers who agreed with the statement were positive towards positive name stereotype, relatively less number of indefinite and disagreeing teachers (36% approx.) belonged to this category. It also shows that while about 8% of the agreeing teachers were also positive towards negative name stereotype, none of the agreeing and indefinite group showed this expectation. On the other hand, neutrality towards name stereotype was found to be more frequent (64% approx.) among indefinite and disagreeing teachers than among teachers agreeing with statement-3 (52% approx.). The association between name stereotype based generalized teacher expectations and teachers' response on statement-3 was significant (C=0.18, Sig. at 0.05 level) but it did not add much to the predictive value of responses in predicting expectations (Lambda-expectations=0.00).

Table-36.1 : Name Stereotype group based Generalized Expectations and Teacher's Response on Statement-3 (Regrouped)*

Teacher's Response on Statement-3 X Name Stereotype based Generalized Expectations	*Agree*	*Indefinite and Disagree*	*Total*
Positive Name Stereotype group Positive	92 (40.4)	37 (35.6)	129
Negative Name Stereotype Positive	17 (7.5)	0 (0.0)	17
Name Stereotype Neutral	119 (52.2)	67 (64.4)	186
Total	228 (100.0)	104 (100.0)	332

*Figures in the parentheses are percentages .

Generalized and Individualized Teacher Expectations

The study has envisaged that while on the one hand teachers hold expectations towards groups of students defined in relation to various characteristics, on the other hand their expectations find more concrete expression in the shape of individualized expectations towards actual students of their classrooms. Thus, while generalized teacher expectations were viewed as broader tendencies, individualized expectations were specific, actual and direct. In the present study, individualized expectations of teachers towards students were elicited through asking teachers to provide names of five students of their classroom whom they expected to achieve very high academic achievement marks in end-of-the-term annual examination. These students constituted the high teacher expectation

group of students. Teachers were also asked to provide names of five students whom they expected to achieve very low academic achievement marks in the same end-of-the-term annual examination. These students constituted the low teacher expectation group of students. Seventeen teachers were involved in this stage-II of the study. Thus, names of 85 students were available in high teacher expectation group and similarly names of 85 students were available in low teacher expectation group. Generalized expectations of these 17 teachers were explored through TEBQ. At this stage, investigators focussed attention on whether or not there is an interaction between student's nomination in high or low individualized teacher expectation groups and their expectation related specific characteristic, in the case of teachers holding different generalized expectations. For example, investigators attempted to analyze whether or not there is a significant association between students nomination in high or low expectation group and their sex characteristic in the case of teachers holding positive generalized expectations towards male students or female students or holding a sex neutral stance. Through undertaking this and similar analyses, investigators tried to test linkage between generalized and individualized expectations held and expressed by different teachers.

Out of 17 teachers included in stage-II of the study, two teachers held positive generalized expectations towards male students, eight teachers held positive generalized expectations towards female students and seven teachers expressed sex neutrality in their generalized expectations. Teachers who were positive towards boys (n=2) nominated male and female students in high and low individualized teacher expectation categories independent of student's sex (Table-37; Chi-square=0.02, df=1, Not Sig. at 0.05 level). Similarly, teachers who held positive generalized expectations towards girls also nominated male and female students in high and

Table-37 : Test of Independence between Nomination in High and Low Individualized Teacher Expectation groups and Student's Sex in the Case of Teachers holding different Sex based Generalized Expectations

S.No	*Sex based Generalized Expectation group of Teachers (n)*	*Value of Chi-square* for independence between Sex of student and nomination in individualized expectation group*		
1	Boys Positive (2)	0.24,	df = 1,	NS (0.05)
2	Girls Positive (8)	0.00,	df = 1,	NS (0.05)
3	Sex Neutral (7)	4.14,	df = 1,	S (0.05)

*Corrected for continuity

low individualized teacher expectation categories independent of student's sex variable (Chi-square=0.00, df=1, Not Sig. at 0.05 level). Surprisingly, a significant Chi-square value (Chi-square= 4.14, df=1, Sig. at 0.05 level) appeared in the case of teachers who expressed sex neutrality in their generalized expectations. The frequencies revealed that out of a total of seventy students nominated by these sex-neutral teachers (n=7) in high and low individualized teacher expectation groups, only 23 were females, but 16 of these (approx.70%) were nominated in high expectation group. In contrast, out of seventy students nominated by these teachers, a majority of 47 were males, but only 19 of them (approx.40%) were nominated in high expectation group. Positiveness towards female students in relation to individualized teacher expectations seems to be adopted by some teachers who expressed sex-neutrality in a generalized fashion. Considered in the light of the overall finding, it reveals that while some teachers tend to express sex-neutrality in a general way, they in fact adopt a female positive bent in their nominations. Such a female positive bent in nominations was conspicuously absent among generalized female positive teachers. It may be concluded that in

relation to sex variable, generalized positiveness towards male or female students is not reflected in individualized nominations in high and low expectation groups, but in generalized sex-neutral stance a positive bias towards nominating more female students in high expectation category is present.

Table-38 : Test of Independence between Nomination in High and Low Individualized Teacher Expectation groups and Student's Caste group in the case of Teachers holding different Caste group based Generalized Expectations

S.No	*Caste group based Generalized Expectation group of Teachers (n)*	*Value of Chi-square* for independence between Caste group of student and nomination in individualized expectation group*		
1	General Caste group Positive (12)	2.94,	df = 1,	NS (0.05)
2	'Others' Caste group Positive (2)	1.07,	df = 1,	NS (0.05)
3	Caste Neutral (3)	2.60,	df = 1,	NS (0.05)

*Corrected for continuity

Twelve out of 17 teachers were found to hold positive generalized expectations towards general caste students, while 3 teachers expressed caste neutrality and 2 were positive towards students of other castes. This distribution was more or less similar to the distribution obtained in larger survey sample in the sense that a large majority of teachers were positive towards students of general caste group. Among teachers holding positive generalized expectations towards students of general caste group (n=12), nomination of students into high and low teacher expectation groups (individualized teacher expectations) was found to be independent of student's caste group membership (Table-38: Chi-square=2.94, df=1, Not Sig. at 0.05 level).

Teachers who expressed generalized positive expectations towards students of "other castes" group also did not base their nominations of students into high and low teacher expectation categories on student's caste group characteristic (Table-38: Chi-square=1.07, df=1, Not Sig. at 0.05 level). Similarly, caste group characteristic was not found to be associated with nominations in the case of teachers holding caste neutrality in their generalized expectations (Table-38 : Chi-square=2.60, df=1, Not sig. at 0.05 level). These findings show that irrespective of their caste group based generalized expectations, teachers did not nominate students in high and low individualized expectation categories on the basis of student's caste. In this case, it may thus be safely concluded that individualized teachers expectations are not associated with the generalized caste group based expectations of the three groups of teachers.

Seven teachers of the group involved in stage-II of the study were found to be positive towards students of high SES. Analysis of individualized nomination of students by these teachers vis-a-vis the socio-economic group of students revealed that all of the 35 students nominated by them in high expectation group belonged to middle SES group, while of the 35 students nominated by them in low teacher expectation group 34 belonged to middle SES group and the remaining one student belonged to low SES group. This distribution revealed that nomination of students into high and low teacher expectation categories by teachers holding generalized positive expectations towards high SES students is independent of the SES characteristic of students (Table-39: Chi-square=0.00, df=1, Not Sig. at 0.05 level).

Table-39 : Test of Independence between Nomination in High and Low Individualized Teacher Expectation groups and Student's SES group in the case of Teachers holding different SES group based Generalized Expectations

S.No.	*SES group based Generalized Expectation group of Teachers (n)*	*Value of Chi-square for independence between SES group of student and nomination in individualized expectation group*
1	High SES group Positive (7)	0.00*, df = 1, NS (0.05)
2	Middle SES group Positive (7)	2.78**, df = 2, NS (0.05)
3	Low SES group Positive (1)	***
4	SES group Neutral (2)	0.00*, df = 1, NS (0.05)

*Corrected for continuity
**Not corrected for continuity
***Value could not be computed, as only students of middle SES group were involved

No significant association was also found between nomination of students by teachers (individualized teacher expectations) and student's SES group in the case of teachers holding positive generalized expectations towards middle SES students (Table-39: Chi-square=2.78, df=2, Not Sig. at 0.05 level). Here also, almost equal number of students of middle SES group were nominated in high and low expectation groups by these teachers (n=7).

Only one of the 17 teachers involved in stage-II held positive generalized expectations towards students of low SES group. All the five students nominated by this teacher in each of the high and low teacher expectation category belonged to middle SES group, showing that in his nominations this teacher too did not adhere to a low SES positive bias.

In the case of SES neutral teachers (n=2) also no significant association was found to exist between teacher's nominations of students in high and low expectation groups and student's SES (Table-39: Chi-square= 0.00, df=1, Not Sig. at 0.05 level). This pattern was in line with the generalized SES based expectations held

by these teachers. In general, it may be concluded that similar to generalized caste based expectations, teachers' generalized expectations based on students' SES are not reflected in their expression of individualized expectations towards students.

It should be recalled that in survey sample about 72% teachers expressed positive generalized expectations towards students of high previous achievement group (Ref. Table-4), only 11% teachers expressed positiveness towards students of low previous achievement group and 17% teachers held previous achievement group neutral expectations. In the survey for stage-II, 13 out of 17 (Approx. 76%) teachers were found to hold positive generalized expectations towards students with high previous achievement, only 1 teacher (approx. 6%) teacher held positive expectations towards students with low previous achievement, while 3 teachers (approx.18%) expressed previous achievement group neutrality. It is obvious that a positive generalized expectation towards students with high previous achievement is the most frequent response. Nomination of students into high and low teacher expectation groups by teachers holding positive generalized expectations towards high previous achievement group was analyzed in relation to the previous achievement of students. Students were categorized into two groups on the basis of marks obtained by them in preceding (class-viii) examination: those falling below median were grouped in low previous achievement group and those above median were grouped in high group. This analysis revealed that there was a significant association between nomination of students into high and low teacher expectation categories by high previous achievement group positive teachers and the previous achievement level of students (Table-40: Chi-square= 25.88, df=1, Sig. at 0.05 level). It was found that of the 65 students

nominated by these teachers (n=13) into high expectation category, 47 (approx. 73%) had high level of previous achievement. On the other hand, out of 65 students nominated in low teacher expectation group by these teachers, 48 students (approx. 78%) belonged to low previous achievement group. The co-efficient of contingency between nomination in high and low expectation group and previous achievement group was found to be 0.42, which was highly significant at 0.05 level. It was also found that previous achievement of students was a significant predictor of student's nomination in high and low teacher expectation groups and approximately 21% of reduction in error is attained while predicting expectation group nomination on the basis of previous achievement group (Lambda-expectation =0.21). Thus, it is quite obvious that teachers holding generalized positive expectations towards students of high pervious achievement group adhere to these expectations even when expressing their expectations in an individualized manner through student nominations.

Only one of the 17 teachers was found to be holding generalized positive expectations towards students of low previous achievement group. However, it was found that in his nominations of students into high and low teacher expectation groups, this teacher did not include significantly more of students with low previous achievement group in high expectation category (Table-40: Chi-square = 0.00, df=1, Not sig. at 0.05 level). Similarly, no significant association was found to exist between nomination in high and low teacher expectation groups and student's previous achievement level in the case of teachers holding previous achievement group neutrality in their generalized expectations (Table-40: Chi-square =0.13, df=1, Not Sig. at 0.05 level). It is thus apparent that while generalized and individualized

teacher expectations overlapped in the case of teachers with high previous achievement group positiveness, such overlapping was absent in the case of teachers with low previous achievement group positiveness.

Table-40 : Test of Independence between Nomination in High and Low Individualized Teacher Expectation groups and Student's Previous Achievement group in the case of Teachers holding different Previous Achievement group based Generalized Expectations

S.No.	*Previous Achievement group based Generalized Expectation group of Teachers (n)*	*Value of Chi-square* for independence between previous achievement group of students and nomination in individualized expectation groups*		
1	High Previous Achievement group Positive (13)	25.88,	df = 1,	S (0.05)
2	Low Previous Achievement group Positive (1)	0.00,	df = 1,	NS (0.05)
3	Previous Achievement Group Neutral	· 0.13,	df = 1,	NS (0.05)

*Corrected for continuity

A trend of holding positive generalized expectations towards students of low age group was found to exist among teachers. In line with this trend, nine of the 17 teachers (approx. 53%) expressed this generalized expectation. Seven teachers (approx. 41%) of the sample teachers at stage-II expressed age group neutrality and only one teacher was found to hold positive generalized expectations towards students of high age group.

It was found (Table-41) the nomination of students into high and low teacher expectation groups was independent of the age of students in the case of the teacher holding positive generalized expectation towards high age students (Chi-square = 0.00, df=1, Not Sig. at 0.05 level). On the other hand, nomination of students in the two expectation categories by low age group positive teachers (n=9) was significantly associated with student's age group (Table-41: Chi-square= 7.60, df=1, Sig. at 0.05 level). The frequencies revealed that

of the 45 students nominated by these teachers in high expectation group, 33 (approx. 73%) were low in age and only 12 (approx. 27%) were of high age.

Table-41 : Test of Independence between Nomination in High and Low Individualized Teacher Expectation groups and Student's Age group in the case of Teachers holding different Age group based Generalized Expectations

S.No.	*Age group based Generalized Expectation group of Teachers (n)*	*Value of Chi-square* for independence between Age group of students and nomination in individualized expectation groups*		
1	High Age group Positive (1)	0.00,	df = 1,	NS (0.05)
2	Low Age group Positive (9)	7.60,	df = 1,	S (0.05)
3	Age group Neutral (7)	2.17,	df = 1,	NS (0.05)

*Corrected for continuity

In contrast, of the 45 students nominated by these teachers in low expectation group, 19 (approx. 42%) were of low age group, as compared to 26 (approx. 58%) of high age group. The co-efficient of contingency in this case was found to be highly significant (C=0.30, Sig. at 0.05 level) and it was found that among teachers holding positive generalized expectations towards students of low age group the age group of student is a significant predictor of student's nomination (Lambda- Expectation = 0.31).

In contrast to these findings and in line with their expressed neutrality towards age based groups of students, it was found that individualized teacher expectations were not significantly associated with the age group of students in the case of teachers holding age group neutrality (Table-41: Chi-square =2.71, df=1, Not sig. at 0.05 level).

In view of these findings, it may be concluded that in general positive generalized expectations towards sex, caste and socio-economic status based groups of students do not find expression in teacher's individualized expectations in the sense that teachers holding positive generalized expectations towards one or the other group of students do not tend to nominate students of these specific groups in high teacher expectation categories. However, findings obtained revealed that positive generalized expectations towards students of high previous achievement group, as well as towards students of low age group, find expression in teacher's nominations as teachers holding these generalized expectations nominate more students of the particular group towards whom they are positively biased in high expectation group. Such trends were, however, absent in high age group positive and low previous achievement group positive teachers.

Characteristics of High and Low Teacher Expectation Students: A Comparison

Teachers included in stage-II of the study (n=17) were asked to nominate students from their respective classrooms, who in their opinion will show very high and very low end-of-the-term academic achievement. Five names in each category were sought from each teacher. Students thus nominated were designated as high and low teacher expectation students. A total of 170 students (85 in high expectation group and 85 in low expectation group) were thus nominated by teachers. These nominations were indicative of teachers' individualized expectations.

Analysis carried out in preceding section revealed that in general teachers positive towards one or other sex based, caste based and socio-economic-status based groups of students did not follow their generalized expectations in nominating students in high and low teacher expectation groups. Similarly high age group positive and low achievement group positive teachers have also not nominated students on the basis of related student characteristics. On the other hand, the tendency to follow generalized expectations in nominating students was found to be present among low age group positive as well as among high previous achievement group positive teachers. The interaction of sex, caste and SES group based generalized expectations, as elicited through TEBQ, however do not reveal the overall all difference between the two groups of students in terms of these characteristics. An attempt to draw this overall picture was carried out through comparing sex, caste and SES group wise composition of high and low teacher expectation groups of students. Table- 42,43 and 44 present distribution of high and low teacher expectation students vis-a-vis these characteristics.

Table-42 : Sex wise composition of High and Low Teacher Expectation groups of Students*

Student's Sex X Expectation group of Students	*Female*	*Male*	*Total*
High Expectation group	37 (21.8)	48 (28.2)	85 (50.0)
Low Expectation group	26 (15.3)	59 (34.7)	85 (50.0)
Total	63 (37.1)	107 (62.9)	170 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages
Chi-square (corrected)= 2.52, df= 1, NS (0.05)
C = 0.13, NS (0.05)

It is evident from table-42 that out of 85 students nominated by teachers in high expectation group about 44% were females, whereas

female students were only about 31% of the low teacher expectation group (85). Thus, there seems to be a slight favorableness towards female students. However, the Chi-square value was found to be non-significant at 0.05 level, indicating that teachers did not nominate students into high and low expectation groups in association with students' sex variable. This finding was in congruence with the finding obtained in preceding section, wherein it was found that in the case of both male positive and female positive teachers no association exists between students' sex and their nomination in high and low expectation groups.

Table-43 : Caste group wise composition of High and Low Teacher Expectation groups of Students*

Student's Caste group X Expectation group of Students	*General Caste group*	*'Others' Caste group*	*Total*
High Expectation group	78 (45.9)	7 (4.1)	85 (50.0)
Low Expectation group	63 (37.1)	22 (12.9)	85 (50.0)
Total	141 (82.9)	29 (17.1)	170 (100.0)

*Figures in the parentheses are percentages
Chi-square (corrected) = 8.15, df = 1, S (0.05)
C = 0.23, S (0.05), Lambda (Exp. Group)= 0.18

Table-43 shows that out of total sample of students (n=170) about 83% students belonged to general caste group. These included about 46 percent students who were nominated in high expectation group and about 37% students who were nominated in low teacher expectation group. About 17% students of the total sample (n=170) belonged to 'others' caste group, which included SCs, STs and OBCs. About 4% students of this group were nominated in high expectation group, while about 13% of them were nominated in low expectation group. In other words, only about 8% students of the high expectation group (n=85) were of 'others' caste category and

74% of them belonged to general castes. Thus, it is apparent that relatively more of the students of 'others' caste group were nominated in low expectation group as compared to their general caste counterparts. The Chi-square value and contingency co-efficient computed for table-43 were found to be significant at 0.05 level and it was found that about 18 percent variation in expectation group nomination is predictable on the basis of caste group membership. It should be noted here that nomination of students into high and low expectation groups by teachers holding different generalized caste based expectations were found to be independent of student's caste group characteristic (Ref. table-38), while a significant association has been found in present analysis. In this context, it should be kept in mind that in the analysis carried out earlier caste group and nomination in expectation group were tested for association separately for different groups of teachers holding different generalized expectations. These generalized expectations were elicited in a specific manner through TEBQ. It seems that while favorableness towards students of general castes was not reflected in the association computed in table-38, it becomes apparent when nominations are pooled across groups of teachers based on reported generalized expectations. Teachers, irrespective of their response on TEBQ, thus tend to show positive expectations towards students of general castes in their nomination of students for expected high and low end-of-the-term academic achievement.

Table-44 : SES group wise composition of High and Low Teacher Expectation groups of Students*

Student's SES group X Expectation group of Students	*High SES group*	*Middle SES group*	*Low SES group*	*Total*
High Expectation group	3 (1.8)	80 (47.1)	2 (1.2)	85 (50.0)
Low Expectation group	1 (0.6)	78 (45.9)	6 (3.5)	85 (50.0)
Total	4 (2.4)	158 (92.9)	8 (4.7)	170 (100.0)

*Figures in the parentheses are percentages

Table-44 compares SES group wise composition of high and low expectation groups of students. Most of the students in the two groups (n=170) belonged to middle SES group and only a few of them were found to be members of high and low SES groups. There seem to be no difference in the frequency of students of different SES groups nominated in high and low expectation groups. However, as the distribution of frequencies in table-44 was such that more than 20% of cells contained expected frequencies less than five (4 of 6 cells, i.e. 66.7%) meaningful test of association between SES and nomination could not be undertaken. Hence, no final decision could be derived in this context and further study of this aspect may only be suggested.

High and low teacher expectation students were also compared in relation to their characteristics like age, adjustment, self-concept, academic anxiety, study involvement, intelligence, academic achievement motivation and previous achievement in terms of

percentage of marks obtained. One way analysis of variance was employed for this purpose, considering the suggestion of Guilford and Frutchter (1978) that F-test is relatively insensitive to heterogeneity of variance when we have the same number of subjects per set. The results obtained through ANOVA are presented in table-45.

Table-45 : Results of Analysis of Variance carried out to compare High and Low Teacher Expectation groups of Students on selected characteristics *at the beginning of school year*

S. N.	Student Variable	Group of Students						F Value (Sig. At 0.05 level)	Eta Square	Direction of Difference
		High Teacher Expectation Students			Low Teacher Expectation Students					
		Mean	SD	n	Mean	SD	n			
1.0	Age	14.13	0.90	85	14.69	1.13	85	12.96 (S)	0.70	L>H
2.0	Adjustment									
	2.1 Emotional	1.52	1.45	85	2.65	2.20	85	15.58 (S)	0.08	L>H
	2.2 Social	7.09	2.30	85	6.89	2.28	85	0.32 (NS)	0.00	-
	2.3 Educational	2.86	2.10	85	3.75	2.49	85	6.41 (S)	0.04	L>H
	2.4 Total	11.47	4.07	85	13.29	5.10	85	6.65 (S)	0.04	L>H
3.0	Academic Anxiety	10.27	3.33	85	10.25	3.23	85	0.01 (NS)	0.00	-
4.0	Self Concept									
	4.1Health &Phy.	4.00	1.17	85	3.91	1.28	85	0.25 (NS)	0.00	-
	4.2Temperament.	4.32	0.80	85	3.74	1.03	85	16.62 (S)	0.09	H>L
	4.3Academic Stat.	6.45	1.30	85	6.27	1.26	85	0.81 (NS)	0.00	-
	4.4Intell. Abilities	5.06	1.18	85	4.73	1.31	85	2.96 (NS)	0.02	-
	4.5Habits & Behv.	4.44	0.71	85	4.07	0.91	85	8.44 (S)	0.05	H>L
	4.6Emo.Tendency	3.85	1.15	85	3.35	1.19	85	7.57 (S)	0.04	H>L
	4.7Mental Health	5.78	0.94	85	5.14	1.38	85	12.26 (S)	0.07	H>L
	4.8SES	4.21	0.80	85	3.84	1.04	85	6.94 (S)	0.04	H>L
	4.9Total	38.09	4.57	85	35.05	5.29	85	16.14 (S)	0.09	H>L
5.0	Study Involvement	59.76	4.97	85	60.28	6.68	85	0.33 (NS)	0.00	-
6.0	Intelligence	94.88	20.53	85	77.45	17.85	85	34.91 (S)	0.17	H>L
7.0	Academic Ach. Motivation	27.28	4.45	85	24.52	5.67	85	12.50 (S)	0.01	H>L
8.0	Academic Ach. Perception	143.6	18.15	85	138.3	20.54	85	3.20 (NS)	0.02	-
9.0	Previous Achievement (% of Marks)	54.91	10.88	85	46.57	8.32	85	31.54 (S)	0.16	H>L

Table-45 shows that the mean age of students nominated by teachers in high expectation group was 14.13 years, with standard

deviation equal to 0.90. On the other hand, mean age associated with students nominated in low teacher expectation group was 14.69, with standard deviation of 1.13. A significant F-ratio (F=12.96, Sig. at 0.05 level) indicated that students nominated in low teacher expectation group were significantly higher in age than students nominated in high teacher expectation group. This is a significant finding in view of the fact that a majority of 40% of teachers included in the survey sample (n=335) expressed positive generalized expectations towards students of lower age group and in the case of low age group positive teachers there was a significant association between student's age and his/ her nomination in high or low expectation group. In general, it seems that teachers tend to hold individualized positive expectations towards students who are relatively lower in age in a particular class.

Table-45 also presents results of ANOVA carried out in the context of adjustment of high and low teacher expectation students. It reveals that while there was no significant difference in the social adjustment of high (m=7.09) and low (m=6.89) teacher expectation students, the two group differed significantly (at 0.05 level) with regard to their emotional adjustment, educational adjustment and total adjustment. Higher mean score on emotional adjustment, indicative of emotional instability, was found to be associated with students nominated in low teacher expectation group. Thus, emotionally more stable students find favor with there teaches in the sense that teachers tend to expect higher end-of-the-term academic achievement from such students. Students nominated in low teacher expectation group were also found to have higher mean in educational adjustment area (m=3.75) as compared to the mean of high teacher expectation students (m=2.86). Higher mean on educational adjustment indicates that relative to their counterparts nominated in high teacher expectation category, low teacher

expectation students are poorly adjusted in the curricular and co-curricular programs of the school. The findings also show that high teacher expectation students were in general better adjusted (m=11.47) than low teacher expectation students (m=13.29). These findings reveal that adjustment of students in total, as well as in educational and emotional areas, is a significant variable that is considered by teachers in nominating students in high and low expectation groups.

High and low teacher expectation students were also compared in relation to their academic anxiety. Academic Anxiety Scale for School Children (AASC), used in present study, defined academic anxiety as a kind of state anxiety which relates to the impending danger from the environment of academic institutions. Table-45 shows that there was no significant difference between high and low teacher expectation students in relation to their' academic anxiety. This fact shows that despite being different in age and adjustment, both groups of students experienced more or less similar level of anxiety in academic field.

Self-concept, defined as perceptions, beliefs, attitudes and feelings that an individual views as characteristics of him, was measured in terms of eight dimensions. High and low teacher expectation students were found to be similar to each other in terms of self-concept pertaining to health and physique, academic status and intellectual abilities. Items measuring health and physique related self-concept included items like "I am dissatisfied with the shape of my face", "I am weak in health", "Instead of playing, I prefer to watch games", and " I am a good player". Non-significant difference

between high and low teacher expectation students on health and physique dimension of self-concept reveals that both of these groups responded to these and similar items in a more or less equal manner. The self-concept in relation to academic status was measured with items like "My name is not there in the list of intelligent students of the class", " I feel shy to say something before the whole class", " I forget very soon whatever I learn ", "I do not tell anybody about the poor marks obtained by me in certain subjects", and "I am a responsible student". Again both groups of students were found to hold similar view about self on such items. Intellectual ability related self-concept, measured through items like "I usually remain dynamic", "I usually remain attentive", "I fail to immediately respond to anything", also did not differ between the two groups. However, the analysis revealed that high and low teacher expectation students differed significantly in relation to their self-concept pertaining to temperamental qualities, habits and behavior, socio-economic status and the self-concept in total. Mean score on self-concept pertaining to temperamental qualities (assessed through items like "I am a humble student", "I am firm in my beliefs", "I become angry on small matters", "I feel jealous with others") associated with students nominated by teachers in high expectation group (m=4.32) was significantly higher (F=16.62, Sig. at 0.05 level) than the mean score associated with students nominated in low expectation group (m= 3.74). This indicates that high teacher expectation students had more positive temperamental self-concept.

More positive self-concept in relation to habits and behavior (assessed with positive and negative items like "I am punctual", " I feel laziness in doing any thing", " I like to showoff") was found to be present among high teacher expectation students (m= 4.44) than among low teacher expectation students (m=4.07). Similarly positive self-concept in relation to emotional tendencies (assessed with

positive and negative items like "I remain uninfluenced by others' thoughts", "I am full of forgiveness towards others", "I usually remain fearful", "I can not easily gather courage to do something") was associated with high teacher expectation students (m= 3.85) as compared to low teacher expectation students (m=3.35). High teacher expectation students had better self-concept in relation to mental health (m=5.78) and socio-economic status (m=4.21) than their counterparts nominated in low teacher expectation group (respective means= 5.14 and 3.84). There was a significant difference between the total self-concept of high and low teacher expectation students - the higher mean on total self-concept (m=38.09), indicative of positive overall self-concept, was associated with high expectation students. In general, these findings reveal that students nominated by teachers in high expectation group viewed themselves more positively in terms of temperamental qualities, habits and behavior, emotional tendencies, mental health, socio-economic status and total self-concept. Teacher expectation group of the students explains about 9% variation in total self-concept scores.

Table-45 also presents results of the analysis undertaken in the context of study involvement and academic achievement perception of high and low teacher expectation students. Statistically non-significant differences were observed between these two groups of students in relation these variables, showing that as far as level of involvement in studies and level of academic achievement perception are concerned both high and low teacher expectation groups were more or less similar. In contrast to these findings, the analysis revealed that there was a significant difference (level 0.05) between these two groups of students in terms of their intelligence: the high expectation students were found to be more intelligent (m=94.88) as compared to low expectation students (m=77.45). About 17% variation in IQ scores was explained on the basis of expectation

group membership of the students. Not only this, it was also found that the two groups of students also differed in terms of their previous achievement: high expectation students had better previous achievement percentage (m=55.00 approx.) than low expectation students (m=47.00 approx.). About 16% variation in previous achievement (i.e. percentage of marks obtained in preceding grade-viii examination) was explained on the basis of expectation group. In addition to being different in intelligence and previous academic achievement, results of analysis presented in table-45 reveal that students nominated in high and low expectation groups by their teachers differ in relation to their academic achievement motivation. It was found that the mean academic achievement motivation score of high expectation students (m=27.28) was significantly higher than the mean of low expectation students (m=24.52). This fact reveals that high expectation students differed from low expectation students in relation to their responses on items like "during vacations I prefer to visit places with friends / pay attention towards my weaknesses in studies", "I prefer to sit with the student who is bright in studies / who is a friend", "I attend school because if I don't go my parents become angry / because school enriches my knowledge". High expectation students, in general, tended to mark responses that were indicative of their motivation to attain high academic achievement.

In summary, analysis presented in table-45 revealed that high and low teacher expectation students differed in terms of their age, adjustment (emotional, educational and total), self-concept (temperamental qualities, habits and behavior, emotional tendencies, mental health, socio-economic status, total self-concept), intelligence, academic achievement motivation and previous academic achievement. Lower in age, high teacher expectation students were,

in general, better adjusted, held more positive view of themselves. were more intelligent and better motivated and attained better marks in preceding grade-viii. This finding is very significant in view of the fact that teachers of present study were asked to nominate students whom they expected to achieve very high and very low academic achievement marks in end-of-the-session examination at the very beginning of school year (more specifically third-fourth week of July 1996). Teachers, thus, had only a limited opportunity to interact with and observe students. In most of schools admissions to grade-IX started between second or third week of July and nominations were obtained in third/fourth week of this month. Thus, with only 5 to 10 days observation of or interaction with students, teachers were able to differentiate between students and nominated relatively intelligent, adjusted, more motivated, high achieving students, who had positive self concept and were relatively lower in age, into high expectation category. It seems that behavioral expression of such qualities of students in the classroom have facilitated teachers to expect higher academic achievement in end-of-the-session examination from students higher on these characteristics. It may, thus, be concluded that classroom expression of intelligence, adjustment, academic achievement motivation, self-concept, along with student's age and previous achievement, act as strong input to formation of individualized teacher expectations towards students.

High and low teacher expectation students were also asked to respond to some selected qualitative questions in the Personal Information Schedule administered among them. Seven questions in this schedule asked them to rate themselves on various characteristics. One of these questions asked them to rate their educational ability in comparison to average student of their class.

Students rated themselves in five categories, viz., having educational ability better than everybody else, having educational ability better than an average student, having average ability equal to an average student, having educational ability less than an average student and having educational ability least of all. However, the pattern of responses suggested clubbing of extreme categories with adjacent categories to employ these categories more meaningfully. Thus, three categories were evolved - having educational ability better than an average student, having educational ability equal to an average student and having educational ability less than an average student. These self-ratings were compared across students nominated in high and low expectation groups.

Students also rated themselves in the Personal Information Schedule in terms of level of participation in various classroom activities as always, occasionally or never. These qualitative self-ratings provided another characteristic to be compared across groups of high and low teacher expectation students.

Students were also asked to rate themselves on regularity of attending the classes in terms of number of days per week. They responded in four categories, which, however, were regrouped in view of the pattern of responses into three categories, viz. all days in the week, 4 to 5 days in a week and 3 or less days in a week. Regularity in attending classes, regrouped in this manner, was also compared between high and low teacher expectation students.

Self-ratings of students were also obtained in relation to frequency of opportunities obtained to answer classroom questions. Five-category response continuum, extending from very high to very low, was provided. However, for comparing students this response continuum was regrouped into a three category continuum, ranging from high through average to low frequency of receiving opportunities to answer classroom questions.

Self-rated degree of closeness with the teacher, as reported by the students, also suggested operation of a three-point continuum, viz., very close, close and distant. Responses regrouped into these three categories were analyzed vis-a-vis teacher expectation group of students. Similarly, a three-point response pattern, viz., frequently, infrequently and rarely, was found to exist in relation to self-rated frequency of receiving scolding from teachers.

Student's self-rated expected achievement level in current year's annual examination was obtained in nine categories. However, for the sake of analysis these responses were regrouped into two categories, viz., expected achievement level as 50% or more marks and expected achievement level as 49% or less marks. In addition to these self-ratings, high and low teacher expectation students were asked to report their last year's examination result in terms of pass or fail and the position obtained by them in last year's examination results. These two variables were also compared across the two groups of students under consideration.

Table-46 presents findings obtained in relation to students' response on various qualitative questions and their nomination in high or low teacher expectation groups.

Table-46 : Association between selected Student characteristics and their Nomination in High and Low Teacher Expectation groups

S. N.	Student Characteristics	Chi - Square			Contingency Coefficient	
		Value	df	S (0.05)	Value	S (0.05)
1	Self rated educational ability	12.30	2	S	0.26	S
2	Self rated level of participation in classroom activities	4.64	2	NS	-	-
3	Self rated regularity in attending classes	0.81	2	NS	-	-
4	Self rated frequencies of opportunities obtained to answer classroom questions	0.93	2	NS	-	-
5	Self rated closeness with teachers	6.39	2	S	0.19	S
6	Self rated frequency of receiving scolding from teachers	13.72	2	S	0.27	S
7	Self rated expected achievement in current year's annual examination	5.49*	1	S	0.19	S
8	Result in last year's examination	3.04*	1	NS	-	-
9	Position obtained in last year's examination	12.66*	1	S	0.27	S

*Corrected for continuity

It is evident from table-46 that there was no significant association between students' self-rated level of participation in classroom activities, regularity in attending classes, frequencies of opportunities obtained to answer classroom questions and result in preceding year's examination, and their nomination in high versus low teacher expectation groups. The Chi-square values obtained for

these associations were found to be non-significant at 0.05 level. However, a significant association was found to exist between student's self-rated educational ability and his/her nomination in high or low teacher expectation group. Table-47 presents the related cross-tabulation.

Table-47 : Students' Self-rated Educational Ability and their Nomination in High or Low Teacher Expectation groups*

Student's Self-rated educational Ability X Student's Expectation group	*Better Than Average Student*	*Equal To Average Student*	*Lower Than Average Student*	*Total*
High Teacher Expectation group	48 (28.2)	36 (21.2)	1 (0.6)	85 (50.0)
Low Teacher Expectation group	33 (19.4)	40 (23.5)	12 (7.1)	85 (50.0)
Total	81 (47.6)	76 (44.7)	13 (7.6)	170 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages
Chi-square = 12.30, df = 2, S (0.05)
C = 0.26, S (0.05)
Lambda (Exp. Group)= 0.18

Frequency distribution presented in table-47 reveals that of the 85 students nominated in high teacher expectation group, about 28% rated their educational ability to be better than average student, while about 21% rated themselves to be equal to the average student of the class. Only one student nominated in high teacher expectation group rated he to possess educational ability lower than the average student of the class. Among students nominated in low teacher expectation group, only about 19% students rated themselves as better than average, a majority of about 24% rated themselves as being equal to average student and a significant 7% of them rated their educational

ability as being lower than an average student. This distribution of frequencies clearly shows that students nominated in high teacher expectation group have tended to rate themselves more in better than average category, while more of the students nominated in low teacher expectation group tended to rate themselves as being equal to the average student of the classroom in terms of educational ability. The contingency co-efficient between self-rated educational ability and student's nomination in high/low teacher expectation group was found to be significant (C= 0.26, Sig. at 0.05 level). It was also revealed that prediction of nomination in the two expectation groups on the basis of self-rated educational ability reduces about 18% error (Lambda-expectation= 0.18).

Table-46 also shows that student's self-rated level of closeness with teachers was significantly associated their nomination in high or low teacher expectation group. Frequencies presented in table-48 reveal that while all the students nominated in high teacher expectation group rated their level of closeness with teachers from very close to close, 6 of 85 students nominated in low teacher expectation group rated their relationships as being distant. The association between student's self-rated level of closeness with teachers and their nomination in high or low teacher expectation group should, however, be read with caution as in the cross-tabulation presented in table-48 more than 20% of the cells contained expected frequencies less than 5.

Table-48 : Student's Self-rated Level of Closeness with Teachers and their Nomination in High or Low Teacher Expectation groups*

Student's self rated level of closeness with teachers X Student's Expectation group	*Very Close*	*Close*	*Distant*	*Total*
High Teacher Expectation group	50 (29.4)	35 (20.6)	0 (0.0)	85 (50.0)
Low Teacher Expectation group	49 (28.8)	30 (17.6)	6 (3.5)	85 (50.0)
Total	99 (58.2)	65 (38.2)	6 (3.5)	170 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages
Chi-square =6.39, df= 2, S (0.05)
Lambda (Exp. Gr.) = 0.07, Expected frequency < 5 - 2 of 6 (33.3%)

Student's self-rated frequency of receiving scolding from teachers was also found to be significantly associated with their nomination in different teacher expectation groups (Table-46). Frequencies of students' ratings on this account reveal (Table-49) that more of the students nominated in high teacher expectation group rated themselves to receive scolding from teachers rarely, while more of low teacher expectation students reported receiving scolding from teachers infrequently. The association between these two variables was significant at 0.05 level and about 27% variation in nomination in two expectation groups is explained on the basis of student's self rating on this account.

Table-49 : Student's Self-rated frequency of receiving scolding from Teachers and their Nomination in High or Low Teacher Expectation groups*

Student's self-rated frequency of receiving scolding X Student's Expectation group	*Frequently*	*Infrequently*	*Rarely*	*Total*
High Teacher Expectation group	7 (4.1)	35 (20.6)	43 (25.3)	85 (50.0)
Low Teacher Expectation group	8 (4.7)	57 (33.5)	20 (11.8)	85 (50.0)
Total	15 (8.8)	92 (54.1)	63 (37.1)	170 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages
Chi-square = 13.72, df = 2, S (0.05)
C = 0.27, S (0.05), Lambda (Exp. Gr.)= 0.27

High and low teacher expectation students were also asked to rate themselves on expected level of end-of-the-current-session examination. About 85% of the total students (n=170) rated their expected achievement to be 50% and above marks in the examination, while about 15% students rated themselves to achieve 49% or less marks. This self-expected academic achievement level in current year's annual examination was found to be significantly associated with student's nomination in the two teacher expectation groups. Table-50 presents the related frequency distribution.

Table-50 : Student's Self-rated Expected Achievement Level in current year's annual examination and their Nomination in High and Low Teacher Expectation groups*

Student's Self ratted expected achievement level X Student's Expectation group	*50% and above*	*49% and below*	*Total*
High Teacher Expectation group	78 (45.9)	7 (4.1)	85 (50.0)
Low Teacher Expectation group	66 (38.8)	19 (11.2)	85 (50.0)
Total	144 (84.7)	26 (15.3)	170 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages, Chi-square (corrected) = 5.49, df = 1, S (0.05)
C = 0.19, S (0.05), Lambda (Exp. Gr.) = 0.14

It is evident from table-50 that as compared to students nominated in low teacher expectation group more of the students nominated in high teacher expectation group expected 50% or more marks in current year's annual examination. In contrast, more students nominated in low teacher expectation group (11.2%) expected 49% or less marks as compared to the frequency of high teacher expectation students responding in this category. About 14% of expectation group membership was found to be explained on the basis of student's self-expected academic achievement level.

Significant association was also found between position obtained by student in last year's examination and his/her nomination in high or low teacher expectation group (Chi-square = 12.66, df=1, Sig. at 0.05 level). It was revealed (Table-51) that out of 85 students nominated in high teacher expectation group, 49 (about 58%) students had secured first-five positions in their respective classes in last years examinations. In contrast, only 25 (about 29%) of the 85 students nominated in low teacher expectation group were among first-five position holders in their respective classes, a majority of 60 (about 71%) of them held no position. About 28% of reduction was found to be achieved in predicting expectation group membership on the basis of position held by the student in last year's examination (Lambda-Expectation=0.28).

Table-51 : Position obtained by Student in last year's examination and their Nomination in High or Low Teacher Expectation groups*

Position obtained in last year's examination X Student's Expectation group	*First-five position In the class*	*No position In the class*	*Total*
High Teacher Expectation group	49 (28.8)	36 (21.2)	85 (50.0)
Low Teacher Expectation group	25 (14.7)	60 (35.3)	85 (50.0)
Total	74 (43.5)	96 (56.5)	170 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages
Chi-square (corrected) = 12.66, df = 1, S (0.05)
C =0.27, S (0.05), Lambda (Exp. Gr.)= 0.28

In summary, it may be stated that students nominated by their respective teachers into high and low expectation groups not only differ on account of their age, emotional, educational and total adjustment, total self-concept and self-concept pertaining to temperamental qualities, habits and behavior, emotional tendencies, mental health and socio-economic status, intelligence, academic achievement motivation and previous achievement; they also differ in relation to self- rated educational ability, level of closeness with teachers, frequency of receiving scolding from teachers, expected academic achievement in current year's annual examination and position obtained in last year's examination. It may be stated that while nominating students in to high and low expectation groups, teachers most likely considered one or more of these student characteristics and based their nominations on the behavioral expression of these characteristics.

Teacher Behavior towards High and Low Teacher Expectation Students

The theory of teacher expectation cycle (ref. Chapt-II) prescribes that academic achievement related expectations held by teachers towards individual students are expressed through teacher behaviors in classroom. Accordingly, behaviors of the teacher are not same across high and low teacher expectation groups of students. Several studies have recorded this pattern. The focus in present study was to analyze and understand this pattern as existing in high school level classrooms of Indian schools. The investigators were interested in qualitatively describing the pattern of behavior adopted by teachers towards high and low expectation students. For this purpose, teachers' behavior towards high and low expectation students was observed. Seventeen teachers included in stage-ii of the study were observed at two occasions during the academic session while teaching in selected classrooms. Observers trained in using Good and Brophy's (1971) dyadic interaction analysis system were employed.

The Good and Brophy's system aims to explore whether individual (or well-defined groups of students, e.g., high or low expectation students) receive more or less of certain behaviors as compared to others. The system employs and codes following categories of behaviors:

1.Response Opportunities as:

1.1 Student-initiated questions- a student asks a question in the classroom in a public setting.

1.2 Reading or recitation turns- a student is asked by the teacher to read aloud.

2.Response Opportunities as provided by teacher through different types of questions.

2.1 Discipline questions- teacher asks a question as a control technique, demanding student to pay attention in the classroom proceedings.

2.2 Direct question- teacher asks a question directed to a particular student, who is not seeking a response opportunity.

2.3 Open question- teacher creates a response opportunity by asking a question in a public setting and calls upon a student who has indicated a desire to provide the response through raising hand or otherwise.

2.4 Callouts- response opportunities created by students who call out answers before being called upon by the teacher to provide response.

3.Response Opportunities as levels of questions asked by teacher.

3.1 Process questions- questions which require students to integrate or interrelate facts (e.g. why questions)

3.2 Product questions- questions seeking a single correct answer (one word or short phrase) (e.g. who, what, when, where, how much questions).

3.3 Choice questions- questions requiring students to choose one of two or more alternatives implied or expressed in the question itself.

3.4 Self- reference questions- questions that ask students to make some non-academic contribution to discussion (preferences, personal experiences, feelings, and opinion).

3.5 opinion question- questions seeking opinion on an academic matter.

4.Response Opportunities as Answers given by Students.

4.1 Correct answer- an answer that satisfies the teacher.

4.2 Part correct answer- correct answer but incomplete, or not what was teacher the looking for.

4.3 Incorrect answer- answer that is treated as wrong by the teacher.

4.4 Don't know answer- an answer category when the student verbally or non-verbally says or expresses inability to answer.

4.5 No response- no verbal or non-verbal response to the question.

5. Feedback provided by teacher:

5.1 Praise- verbally expressed evaluative reactions beyond simple affirmation, complementing student.

5.2 Affirmation of correct answer- teacher indicates that the answer given by a student is correct.

5.3 Summary- teacher summarizes, as part of affirmation, the response given by student.

5.4 No feedback reaction- no verbal or non-verbal response following student's answer to a question.

5.5 Negation of incorrect answer- verbal or non-verbal negation/ non-acceptance of the answer provided by student.

5.6 Criticism- negation of the answer given by student along with expressing anger towards student or personal criticism of the student.

5.7 Process feedback- teacher not only provides the correct answer but also explains the cognitive or behavioral processes that underlie the correct answer.

5.8 Gives answer- simply providing the correct answer, without any further explanation.

5.9 Asks other- when the same question is asked from other student in the situation of not receiving the answer from first student.

5.10 Call out- when another student calls out the answer before the teacher asks some other student to provide the answer.

6. Sustainment of Response Opportunities provided through questions.

6.1 Repeats question- the same question is repeated to the same student.

6.2 Rephrase or clue- when a question is rephrased or a clue is provided to a student in order to help reach the correct answer.

6.3 New question- a new question, different from the first question, is asked in a situation of receiving no or incorrect answer of the first question.

6.4 Expansion- teacher asks student to provide more information/ expansion of the answer given by student.

7. Work related Dyadic Contacts.

The teacher (or student) deals privately with student (or teacher) in a dyadic situation about completion of work, clarification of directions about work, soliciting or giving help about work or feedback about work.

7.1 Student created - Work related Dyadic Contacts.

A situation where a student initiates the work related dyadic contact.

7.1.1 Praise- teacher's positive reactions as a result of (or during) student created- work related contacts.

7.1.2 Process feedback- teacher provides explanation of the work to the student.

7.1.3 Product feedback- teacher simply provides single word/phrase information on the work-related matter.

7.1.4 Criticism- teacher provides negative feedback on the task/work.

7.1.5 Don't Know- student created-work related dyadic contacts that were inaudible to the observer making him or her unable to clarify the quality of contact.

7.2 Teacher-afforded work-related dyadic contacts.

A situation in which teacher initiates the dyadic contact (privately) with a student, related to work at hand.

7.2.1 Praise- teacher's positive reactions as a result of (or during) teacher afforded work related contacts.

7.2.2 Process feedback- teacher provides explanation to the work to the student.

7.2.3 Product feedback- teacher simply provides single work/phrase information on the work-related matter.

7.2.4 Criticism- teacher provides negative feedback on the work/task.

7.2.5 Don't know- teacher initiated work related dyadic contacts that were inaudible to the observer, making him or her unable to classify the quality of contact.

8. Procedural contacts

A situation where student/teacher initiates the contact pertaining to aspects which are not related with work: any dyadic interaction that do not fall in the category of work related contact or teacher afforded behavioral contact is classified as a procedural contact.

8.1 Student Created Procedural Dyadic contacts

A situation where a student initiates the contact with the teacher, pertaining to aspects which are not related with work (e.g. seeking permission to do something, requesting needed supplies, reporting information, seeking help etc. Any dyadic interaction that does not fall in the category of work related a contact is coded as procedural contact.

8.1.1. Praise- teacher's positive reactions during the student-created procedural dyadic contact.

8.1.2. Product Feedback- teacher simply provides single word/ phrase information in relation to the procedural contact.

8.1.3. Criticism- teacher provides negative feedback in relation to the procedural contact.

8.2. Teacher afforded dyadic contacts

A situation in which teacher initiates a private (dyadic) contact with a student about procedural aspects (not directly related with work).

9. Teacher Afforded Behavioral Dyadic Contacts

Teacher initiated, private, dyadic contacts with a student, related with the classroom behavior of the student (comments about student's behavior in private setting)

9.1. Praise- positive teacher reactions.

9.2. Warning- informing students about negative status of their classroom behavior.

9.3. Criticism- teacher reactions tending to be extremely negative about student's classroom behavior.

Arranged into columns (ref. Appendix- VII) Good and Brophy's Dyadic Interaction Analysis System helps in classifying behaviors directed towards individual students in the classroom. High and low teacher expectation students were identified and known to the observers. In order to describe behaviors adopted by teachers (n=17) towards high and low teacher expectation students, whenever a particular category of interaction between the teacher and high and

low expectation students occurred, it was appropriately recorded, noting group identity (High or Low expectation group as H or L). Total frequency for every category of interaction between teachers and high and low expectation students were used to compare interaction patterns. Table-52 to 58 present these frequency distributions.

Table-52 : Percent frequencies of Student Initiated Questions and Reading Turns availed by High and Low Teacher Expectation Students*

Group of Students X Interaction Variable	*High Teacher Expectation Students*	*Low Teacher Expectation Students*	*Total*
Student Initiated Questions	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
Reading Turns	38 (55.1)	31 (44.9)	69 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages

It is evident from table-52 that in all the classrooms observed under the study (n=17) none of the high or low teacher expectation students initiated a response opportunity through asking a question from the teacher. This fact seems to be a reflection of the teacher dominated teaching scenario adopted in schools/ colleges. Reading turns as response opportunities were provided to high and low expectation students at 69 occasions. Out of these 69 reading turns, at about 55% occasions these were provided to students nominated in high teacher expectation group. A trend to favor high expectation students in providing reading turns is, thus, evident in the data and it may be concluded that as a teacher oriented behavioral pattern, there exists a tendency among teachers to provide more reading turns to students for whom they hold high expectations.

Table-53 shows that a total of 29 incidents of discipline questions, asked from high or low teacher expectation students, were recorded. Out of these 29 incidents, about 48% incidents occurred

with high teacher expectation students and about 52% occurred with low teacher expectation students. Discipline questions by definition are questions that a teacher uses in order to control student behavior or attention (e.g. Why are you talking? Where are you looking? etc.). It is evident that discipline questions were more frequently (52% approx.) addressed to low teacher expectation students, though the difference in frequency was not very large.

Table-53 : Percent frequency distribution of Response Opportunities as Types of Questions exhibited in Classrooms*

Group of student X Interaction Variable	*High Teacher Expectation Students*	*Low Teacher Expectation Students*	*Total*
Discipline Questions	14 (48.3)	15 (51.7)	29 (100.0)
Direct Questions	114 (54.8)	94 (45.2)	208 (100.0)
Open Questions	139 (72.4)	53 (27.6)	192 (100.0)
Call Outs	60 (89.6)	7 (10.4)	67 (13.5)

*Figures in parentheses are percentages

It is also evident from table-53 that a considerable difference in frequency of asking direct questions, i.e., questions addressed to particular students who are not seeking a response opportunity, from high and low teacher expectation students existed: out of 208 direct questions addressed to the two groups, about 55% were directed towards high teacher expectation students. Direct questions represent response opportunities provided by the teacher to answer questions. Thus, a tendency was found to exist among teachers to provide more response opportunities to students who are in their opinion potentially high academic achievers.

Open questions, on the other hand, represent a different situation. In asking open questions, teachers address such questions

to the whole class, wait for some time and then designate one of the students who have shown a verbal or non-verbal willingness to respond. In such a situation, both the student's initiation in the shape of availing a response opportunity as well as teacher's choice of providing such response opportunity to one of the many willing students are operative. It should be recalled that in comparisons carried out between high and low teacher expectation students, significant differences in favor of high expectation students in terms of intelligence, self concept, adjustment and previous achievement were obtained. In such a situation, it is quite natural that high teacher expectation students, who are relatively better in intelligence, adjustment, self concept and previous achievement, will more often show willingness (e.g. through raising hand) to respond to teacher's open questions. Also, it may be expected that a teacher who is using open questions as a means to present his subject matter before students, is more inclined to designate his/her questions to students from whom the likelihood of obtaining correct answer is relatively more. Open questions, thus, have more chances of being answered by high expectation students until and unless teachers consciously try to address some of these to less intelligent, low expectation students. Frequency of open questions addressed to high expectation students (72% of 192 open questions addressed to both the groups) found through present investigation, indicate that teachers quite often tend to be influenced by characteristics of these students and their own expectations towards them.

The response opportunity coded as "call out" also represents another situation in which student's initiative is involved. This category represents the occasion when student provides answer to teacher's question before being provided an opportunity to respond by the teacher (through designating a student to answer). High expectation students, being more adjusted, having better self-concept

and with more intellectual ability are quite naturally more inclined to take such initiation. Findings obtained in present investigation (about 90% of total of 67 call outs by the two groups were given by highs) substantiate existence of such initiation of response opportunity on the part of high expectation students.

In general, the pattern of frequencies presented in table-53 shows that both direct and open question response opportunities are more often presented to high teacher expectation students, while these students also avail relatively more "call outs" for themselves. As regards to discipline questions, teachers provide a more or less equal proportion of such response opportunities to both the groups.

The seventeen teachers observed at two occasions (35 minutes at each occasion) presented a total of 496 public response opportunities (questions) that were designated at first hand to high or low teacher expectation students. Twenty-nine of these response opportunities were not primarily intended to elicit an answer but were asked with an intention to seek student's attention. These opportunities (questions) were not categorized into process, product, choice, self-reference or opinion dimensions of Good and Brophy's observation system. Thus, a total of 467 response opportunities remained. These represented response opportunities available to and/or availed by high and low teacher expectation students in the public setting of classrooms. Coding of these response opportunities in terms of levels of questions is presented in table-54.

Table-54 : Percent frequency distribution of Response Opportunities as Level of Questions exhibited and availed in the classrooms*

Group of student X Interaction Variable	*High Teacher Expectation Students*	*Low Teacher Expectation Students*	*Total*
Process Questions	47 (56.6)	36 (43.4)	83 (100.0)
Product Questions	252 (68.1)	118 (31.9)	370 (100.0)
Choice Questions	5 (38.5)	8 (61.5)	13 (100.0)
Self-reference Questions	1 (100.0)	0 (0.00)	1 (100.0)
Opinion Questions	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)

*Figures in parentheses are percentages

Out of 467 response opportunities presented to high and low teacher expectation students, only about 18% opportunities (n=83) were coded as process questions, which required students to explain something through integrating facts or through showing knowledge of interrelationships between facts. At about 57% occasions such process questions response opportunities were availed by high teacher expectation students either by being directly designated to respond, through availing the opportunity as open question, or, through calling out an answer. A total of 370 product question response opportunities (about 79% of the total of 467 questions) were presented by teachers; of which about 68% (n=370) were directed to or availed by high teacher expectation students. It seems that irrespective of being process or product questions, a higher number of questions were available to students nominated by teachers in high expectation group. If we can presume that response opportunities presented as questions asked by teachers in the classroom add to the chances of better learning in the classroom situation, teachers clearly showed a tendency to differentiate between high and low expectation students in this context. This pattern,

however, was not present in the case of choice questions, which require students to choose one of the two or more implicit or explicit alternatives inherent in the questions themselves in order to answer them. In the case of choice questions, it was found that at about 62% occasions, these were addressed to or availed by low teacher expectation students. Choice questions represent question based response opportunities at simpler level as compared to process and product questions. These questions contain two or more alternative facts in the question itself and students are required to choose one of the facts in producing the answer. This inherent simplicity of choice questions and teachers' tendency to present relatively more choice questions to low teacher expectation students tends to suggest that in the process of classroom teaching, simpler questions tend to be directed towards or availed by low teacher expectation students, while relatively difficult product and process questions tend to be directed towards or availed by high teacher expectation students.

Table-54 also shows that teachers in the classroom during the course of observation delivered only one self-reference question and no opinion question. Both these categories of response opportunities refer to opinions, feelings, preferences etc. of the students (either on academic or non-academic matter). That teachers at high school level in Indian situation rarely address such aspects through questions is evident from the data.

As mentioned earlier, 467 questions, seeking an answer, were presented to high and low teacher expectation students at first hand. Type and level related information about these questions was coded in the classroom observation situation. However, in addition to these

questions (public response opportunities), more response opportunities were directed to or availed by these two groups of students. Thus, there were publicly asked questions presented to students other than high or low teacher expectation students at first hand and later redirected to one or more of them. Then there were questions, which were directed to one of these students at first and then redirected to another high or low expectation student(s). Further, there were some "new" questions presented as Sustainment of response opportunity to a high or low or other student at first and later redirected to another high or low expectation student. High and low teacher expectation students answered these additional questions and feedback from teachers was received. A total of 821 occasions of answering different publicly presented questions (including presented and/or availed at first hand and questions presented and/or availed through redirection) were recorded in the classrooms observed. A comparison of answers provided and feedback received by high and low teacher expectation students during classroom interaction provides further insights on the aspect of teacher expectation communication.

Table-55 presents the pattern of answering questions adopted by high and low teacher expectation students.

Table-55 : Percent frequency distribution of Answers given by High and Low Teacher Expectation Students*

Group of student X Interaction Variable	*High Teacher Expectation Students*	*Low Teacher Expectation Students*	*Total*
Correct Answer	313 (75.6)	101 (24.4)	414 (100.0)
Partially Correct Answer	71 (62.8)	42 (37.2)	113 (100.0)
Incorrect Answer	53 (61.6)	33 (38.4)	86 (100.0)
Don't know Answer	25 (67.6)	12 (32.4)	37 (100.0)
No response	100 (58.5)	71 (41.5)	171 (100.0)

*Figures in the parentheses are percentages

Table-55 shows that out of 414 occasions when correct answers were provided by the two groups of students, at about 76% occasion it were high teacher expectation students who gave the answer. At 113 occasions partially correct answers, i.e. answers that were correct but not what the teacher was looking for, were provided. Herein also, it were the high teacher expectation students who were more in numbers (approx. 63%) than low teacher expectation students (approx. 37%) were. This pattern indicates that whenever such a response opportunity is directed to or availed by a high teacher expectation student, there were higher chances of the answer being correct or part correct. In other words, it could be stated that teachers might rely more on high teacher expectation students, as compared to low teacher expectation students, for eliciting correct or part correct answers.

Table-55 also shows that more often high teacher expectation students provided in correct answers (approx. 62%) don't know

answers (68%) approx.) and no response category of answer (approx. 59%). The pattern of receiving correct answers more often from high expectation students may act as a strong behavioral feedback to teachers who hold positive expectations towards them. Continued over time, such a pattern may set in a chain of events in which teachers view some students as holding high potential and find that in classrooms these students actually exhibit what they (teachers) intitutively believed. In the case of present study, high expectation students nominated by teachers were actually found to be better in intelligence, adjustment, self concept and previous achievement, and may be due to these better educational potentialities they were able to answer questions correctly more often. Nonetheless, the tendency to provide correct answers more often may act as a sustaining force for teacher expectations and consequent behaviors.

The feedback provided by teachers in the context of answers given by students is another aspect, which clarifies the communicative pattern of teacher expectations. Since teacher behaviors in classrooms has been proposed to communicate expectations held by teachers and many studies have reported findings supporting this proposition, it is logical to presume that positive feedback in relation to answers given by students will be provided more often to high expectation students than to low expectation students. Observational data of present study were analyzed to explore this aspect. Table-56 presents the frequency of various feedback behaviors shown by teachers towards answers given by the two groups of students.

Table-56 : Percent frequency distribution of Feedback given to High and Low Teacher Expectation Students*

Group of student X Interaction Variable	*High Teacher Expectation Students*	*Low Teacher Expectation Students*	*Total*
Praise	21 (95.5)	1 (4.5)	22 (100.0)
Affirmation	210 (75.5)	68 (24.5)	278 (100.0)
Summary	23 (74.2)	8 (25.8)	31 (100.0)
No Feedback	72 (51.1)	69 (48.9)	141 (100.0)
Negation	5 (41.7)	7 (58.3)	12 (100.0)
Criticism	7 (25.9)	20 (74.1)	27 (100.0)
Process Feedback	9 (81.8)	2 (18.2)	11 (100.0)
Gives Answer	76 (75.2)	25 (24.8)	101 (100.0)
Asks Other	136 (70.5)	57 (29.5)	193 (100.0)
Call Out	3 (60.0)	2 (40.0)	5 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages

It is evident from table-56 that the frequency of positive feedback behaviors like praise, affirmation and summarization of answers given were relatively higher in the case of high expectation students as compared to in the case of low expectation students. The frequency of adopting "no feedback" behavior was more or less equal in the case of both the groups. Negation and criticism feedback behaviors were found to be adopted by teachers more often with low expectation students than with high expectation students. Feedback behaviors like "process feedback"(implying that the teacher not only gives the correct answer but also elaborates the processes involved in deriving the correct answer),"giving answer"(implying that the teacher merely gives the correct answer), and "asking other" (asking

some other student) were also more frequently adopted by teachers with high teacher expectation students than with low teacher expectation students. This pattern of absolute frequencies suggests that teachers in general tended to adopt positive feedback behaviors (praise, affirmation, summary) in response to answers provided by high expectation students relatively more frequently.

It should be noted that praise, affirmation and summarization feedback behaviors are associated with correct answers provided by students. A more meaningful comparison of teachers' feedback behaviors across high and low expectation students thus needs to consider the frequency of correct answer provided by two groups of students. To this end in view the ratios of praise, affirmation and summarization behaviors to total of correct answers provided were derived. It was found that the ratio of praise to total number of correct answers was higher in the case of high expectation students (i.e., 21/313 = 0.07) as compared to the ratio in the case of low expectation students (i.e. 1/101 = 0.01). These ratios indicate that though teachers very rarely adopted praise as a feedback behavior in response to correct answers, but on the rare occasions when they adopted this behavior it was more likely to be in response to the correct answer given by high expectation students.

Affirmation feedback behavior relative to the number of correct answers provided by high and low expectation students tended to be equal: the ratio between frequency of affirmation to number of correct answers provided was 0.67 in the case of high teacher expectation students and also 0.67 in the case of low teacher expectation students. Thus, correct answers provided by high and low

teachers affirmed expectation students with more or less equal frequency. Affirmation as a feedback behavior seems to be more prevalent as compared to praise and summarization.

Summarization, which implies teacher's going beyond affirmation and trying to summarize the answer given by student, was adopted with almost equal frequency as ratio between this feedback behavior and total number of correct answers given was found to be more or less equal.

No feedback behavior of teachers is not directly related with the quality of answers given by the students. A teacher may provide no feedback no matter the answer given is correct, part correct, incorrect, don't know or know response. Thus, in order to compare the relative frequency of adopting no feedback behavior by teachers with the two groups of students, total number of answers given by students was considered. Five hundred and sixty-two occasions of providing answers were associated with high teacher expectation students and on 259 occasions answers were provided by low teacher expectation students. The ratio between occasions of no feedback on the part of teachers and the total number of answers provided was found to be 0.13 (i.e. 72/562) in the case of high teacher expectation students, while it was 0.27 (69/259) in the case of low teacher expectation students. These ratios reveal that as compared to high expectation students, more often no feedback was provided in relation to answers given by low expectation students.

Negation and criticism feedback behaviors are more likely to be associated with partially correct or incorrect answers of students. Relative frequency of negation and criticism were thus derived through dividing frequencies of negation and criticism with total of partially correct and incorrect answers given by the two groups of students. It was found that the ratio of negation to total frequency of part-correct and incorrect answers was higher in the case of low teacher expectation students (7/75= 0.09) as compared with high teacher expectation students (5/124=0.04), indicating that relatively more often partially correct or incorrect answers given by low expectation students were negated by teachers. The ratio of criticism feedback behavior to total frequency of part correct and incorrect answers was found to be 0.06 (i.e. 7/124) in the case of high teacher expectation students and 0.29 (i.e. 20/75) in the case of low teacher expectation students. More frequent criticism per incidence of part correct or incorrect answer was found to be adhered by teachers with low teacher expectation students. Low values of these ratios indicate that negation and criticism feedback behaviors are as such low in frequency, but then whenever these occurred in response to part correct or incorrect answers given by students, low teacher expectation students are more likely to be the targets of these behaviors.

Partially correct or incorrect answers given by students may be tackled by teachers in other ways as well. They may provide process feedback, give answer, ask other student or some other student may call out the answer. Process feedback, giving answer, asking other student or some other student(s) calling out an answer may occur in situations when students reply as don't know or provide no response. In order to compute the relative frequency of providing process

feedback, giving answer, asking other student or some other student(s) calling out the answer, we need to consider the total frequency of partially correct answers, incorrect answers, don't know answers and no response situations. A total of 249 such occasions were recorded with high teacher expectation students, while with low teacher expectation students this total frequency was 158. The ratio between providing process feedback and total of part correct, incorrect, don't know and no response was found to be 0.04 (i.e. 4/249) in the case of high teacher expectation students, while it was 0.01 (i.e. 2/158) in the case of low teacher expectation students. On more occasions process feedback, involving elaboration of the cognitive and behavioral processes involved in deriving the correct answer, was thus found to be provided to high teacher expectation students.

The ratio between frequency of giving answer to total frequency of part correct, incorrect, don't know and no response answers by students was also high higher in the case of high expectation students (i.e. 76/249=0.31) than in the case of low teacher expectation students (i.e. 25/158 = 0.16). Similarly, redirection of question (asking other student) was also adhered more often while dealing with high teacher expectation students (ratio between frequency of asking other to total frequency of part correct, incorrect, don't know and no response situation = 136/249 =0.55) than while dealing with low teacher expectation students (the same ratio= 57/158 =0.36). It is thus apparent that relatively more often teachers tended to deal with part correct, incorrect, don't know and know response answers of high teacher expectation students through giving answers, providing process feedback or asking other student, while such feedback

behaviors were relatively less frequently adopted towards low expectation students.

It is also important to note that the ratio between calling out the answer and total frequency of part correct, incorrect, don't know and no response answers was more or less equal (0.01) in the case of both high and low teacher expectation students, indicating that despite being low in tendency to call out answers of questions that were earlier answered either part correctly, incorrectly, with don't know or with no response at al, was same among high and low expectation students.

Another aspect of response opportunity provided as questions to particular student was teacher's effort to sustain this opportunity for the student. In other words, through sustainment teacher put additional pressure on the student in order to derive answer to the question. Four behaviors pertaining to sustainment of question-related response opportunity were coded. These included repetition of the question for the particular student, simplifying question through rephrasing or through providing clue to derive answer, asking a new question which may be closely related with the first question but requires a different answer, and asking student to expand or improve the incomplete or vague answer given for the question asked. A total of 260 occasions of sustaining the question based response opportunities were recorded during observation of classrooms. It was found that repetition of question asked from high and low teacher expectation students was exhibited 54 times (21% of total sustainment occasions). Of these 54 occasions, questions were repeated at 36 occasions (approx. 67% of 54) when the student

belonged to high teacher expectation student, while repetition of the question was adopted only on 18 occasions (approx. 33% of 54) when the student belonged to low teacher expectation group. A tendency to more frequently repeat the question for high expectation students was thus found to exist among teachers.

Sustainment of response opportunity through rephrasing the question or through providing clue was also found to be more frequently adopted by teacher with high expectation students (47 of 70 occasions i.e. 67% occasions) than with low teacher expectation students (only 23 of 70, i.e. approx. 33% occasions). Teachers thus tried more to elicit correct answers from students towards whom they held high expectations than from students towards whom low expectations were held.

The sustainment of public response opportunity, in the situation when the first question remains unanswered or was answered incorrectly, through asking a new question requiring a new answer was adopted with high and low expectation students at 79 occasions, approximately 54% occasions were associated with high teacher expectation students and only at 46% occasions low teacher expectation students were involved. Thus, not only teachers tended to repeat questions more often for high expectation students and/or rephrased or provided clues to the answer, they also provided more response opportunities in the shape of new questions to these students.

The general finding that seems to emerge from analysis of public response opportunities made available or availed by students in the classrooms observed, is that teachers provide more reading turns to high expectation students, address more direct and open questions to them, while slightly more of discipline questions are addressed to low expectation students; more of simpler choice questions are asked from low expectation students, while questions eliciting one word or short phrase answers (product questions) and questions requiring explanation of the processes involved are asked more often from high expectation students; more questions are asked from high expectation students, who in turn provide more of the correct answers; teacher feedback behaviors like praise, summary, giving answer and asking other student(s) are frequent with high teacher expectation students in contrast to low teacher expectation students with whom negation and criticism is more frequent; and sustainment of response opportunities through repetition, rephrasing, new question and expansion is more frequent with high expectation students. On the basis of this pattern of interaction between teachers and high and low teacher expectation students, it can be concluded that differential treatment is meted out by teachers towards the two groups and generally more positive, learning-facilitative behaviors are adopted by teachers towards high teacher expectation students.

Response opportunities, student initiated questions and reading turns constitute one aspect of teacher-student interaction in the classroom. Student questions, reading turns and response opportunities occur between teacher and particular students in the public setting of the classroom. Different from such interactions are interactions that occur when teacher deals privately with one student inside the classroom "about the matters idiosyncratic to him or her

rather than publicly about the material meant for the group or class as a whole" (Good and Brophy, 1994). Good and Brophy have termed such teacher-student contacts as dyadic and classified these into work related, procedural and behavioral. Further, these are grouped into teacher initiated (teacher afforded) or student initiated (student created). Dyadic interactions reveal the personal dimension of teacher behavior towards specific students in the classroom. It should, however, be kept in mind that in classrooms observed (which also typically represent the general scenario in Indian context), where teaching tend to be primarily teacher dominated lecture activity, with an emphasis on coverage of prescribed course material in a short time frame, coupled with factors like large class size, lack of infrastructural facilities, low level of enthusiasm; a very low occurrence of such dyadic contacts in the classroom may be anticipated. This anticipation proved true when a very few high and low teacher expectation students - created work-related (n=5) and no procedural (created by high and low expectation students) were recorded. Even the frequency of teacher afforded work related (n=23), behavioral (n=13) and procedural (n=6) contacts recorded in the classrooms observed (n=17 at two occasions) turned out to be quite low. But despite this general low frequency of private-dyadic contacts in classroom settings, it was found that teachers tended to interact with high and low teacher expectation students in significantly different manner.

Five occasions of student-created work-related contacts were observed. It is worth noting that high teacher expectation students initiated all these contacts and low teacher expectation students initiated no such contact. It was also interesting to find that while in one of these five occasions the quality of teacher feedback in

response to student initiated contact could not be recorded (due to inaudibility of the feedback provided), on four such occasions (80%) praise in audible terms was exhibited by teachers. It should be recalled that work related contacts include contacts that are related with student's completion of seatwork or homework assignment etc. It is obvious that high teacher expectation students are more likely to initiate such contacts and have more chances of being praised by teachers. On the contrary, low teacher expectation students rarely, or may be never, initiate such contacts and remain devoid of any such positive feedback. This finding should be read with the finding obtained earlier that pertained to comparison of high and low teacher expectation students' self-rated frequency of receiving scolding from teachers: more of low expectation students felt being occasionally scolded by teachers (approx. 76% of 85 of them) as compared to high expectation students (approx. 49% of 85 of them). More frequently fearful of receiving scolding from teachers, low expectation students seem to be reluctant to initiate work related contacts with their teachers.

No student created procedural contacts was recorded in the classrooms observed under the study. This fact seems to reflect two aspects of teaching in our classrooms. Firstly, it seems to be a reflection of the dominance of teacher in undertaking classroom proceedings. Procedural contacts include interactions that can not be coded as related to work and which are initiated on the basis of immediate needs of the students, e.g. seeking permission, requesting something, reporting information, seeking help etc. As has been pointed out earlier, in a teacher dominated lecture mode of teaching, particularly in overcrowded classrooms, students may tend to shy away from initiating such contacts. Secondly, presence of outside

persons (observer) in the classroom may have contributed towards this lack of initiating procedural contacts among students, who might have felt that initiating such contacts would disrupt the ongoing teaching process and may displease the teacher.

Though the overall incidence was quite low, work related dyadic contacts were initiated by teachers relatively more frequently. A total of 23 such teacher afforded contacts with high and low teacher expectation students were recorded. Distribution of this teacher - afforded, work- related contacts vis-a-vis the quality of the teacher feedback provided is presented in table-57.

Table-57 : Percent frequency of Dyadic Teacher-Afforded Work-related contacts with High and Low Teacher Expectation Students*

Group of student X Interaction Variable	*High Teacher Expectation Students*	*Low Teacher Expectation Students*	*Total*
Praise	4 (100.0)	0 (0.0)	4 (100.0)
Process Feedback	4 (100.0)	0 (0.0)	4 (100.0)
Feedback	2 (100.0)	0 (0.0)	2 (100.0)
Criticism	7 (77.8)	2 (22.2)	9 (100.0)
Don't Know	2 (50.0)	2 (50.0)	4 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages

It is apparent from table-57 that of the 23 teacher afforded, work related contacts, 19 (approx. 83%) were with high teacher expectation students. Only on 4 occasions (i.e. approx. 17% occasions) teacher - afforded work-contacts with low teacher

expectation students. Work- related teacher- afforded contacts that accompanied with praise, process feedback or simple feedback occurred with high teacher expectation students. Criticism was also provided to high teacher expectation students more frequently in the teacher afforded dyadic setting. This pattern indicates that teachers tend to initiate work contacts largely with students for whom they hold high expectations and often feedback or criticism accompanies these contacts on work. Such teacher-initiated feedback in more personal dyadic situations is conspicuously not available to low teacher expectation students. That teachers tend to differentiate between high and low teacher expectation students on this account is clearly revealed by the observational data.

Differential dyadic interaction pattern was also recorded in relation to teacher afforded dyadic behavioral contacts. Behavioral contacts imply that teacher makes some comment on the student's classroom behavior, which can be classified as praise, warning or criticism. Table-58 shows that teachers during observations initiated a total of 13 behavioral contacts, with high and low teacher expectation students. The distribution presented in table-58 shows that almost all (apprx.92%) of these contacts were with low teacher expectation students: seven (approx. 54%) of these were warnings issued by teachers in relation to classroom behavior of these students, while on six occasions (approx. 46%) the low teacher expectation students were criticized. Thus, there seems to be a tendency on the part of teachers to comment negatively on the classroom behavior of low expectation students.

Table-58 : Percent frequency of Dyadic Teacher-Afforded Behavioral Contacts with High and Low Teacher Expectation Students*

Group of student X Interaction Variable	*High Teacher Expectation Students*	*Low Teacher Expectation Students*	*Total*
Praise	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
Warnings	1 (14.3)	6 (85.7)	7 (100.0)
Criticism	0 (0.0)	6 (100.0)	6 (100.0)

*Figures in parentheses are percentages

Observation of dyadic teacher afforded procedural contacts brought forth only 6 such occasions, half of which were initiated by teachers with each of the two groups of students under consideration. It seems that as far as procedural contacts in dyadic settings are concerned, teacher tended to behave similarly towards high and low expectation students.

Overall, the trend of findings indicate that teacher afforded personalistic (dyadic) contacts with high and low teacher expectation students qualitatively differed - more work related praise, process feedback, simple feedback and criticism was adopted while dealing personally with high teacher expectation students, while warning and criticism related with classroom behavior was provided to low teacher expectation students.

In the context of analysis of teacher behaviors towards high and low teacher expectation students and deriving conclusions thereof, one very important aspect needs to be kept in mind. High and low teacher expectation students in present study were identified through nominations obtained from teachers. Students nominated into these two groups were found to differ significantly in relation to intelligence, self-concept, adjustment, academic achievement

motivation and previous academic achievement. This implies that teachers nominated students with higher intelligence, better self concept and adjustment, higher academic achievement motivation and higher academic achievement marks in preceding grade into high expected end-of-the-term academic achievement group, and vice-versa, students lower in intelligence, poorer in self concept and adjustment and lower in academic achievement motivation and actual achievement in preceding grade were nominated in low expectation group. In other words, teachers tended to know about students' inherent characteristics and they may be viewed as interacting with these students in the context of not only their expectations but also in the context of student's inherent characteristics. Thus, in such a situation, to interpret the differential behavior of teachers solely as an effect of expectations towards students would not be justifiable. However, it may be noted that through their various differential behaviors across these two group of students, a tendency on the part of teachers to sustain, if not create in the sense implied in self-fulfilling hypothesis, the already existing differences between students is discernable.

Analysis of Student Outcomes in the Context of Teacher's Expectations

The most important question pertaining to teacher expectation cycle is do teachers create a differential in various student-related outcomes over the school year due to differential expectations held by them towards various students. Experimental testing of this cause-effect linkage has been a focus of studies undertaken by a number of investigators. In a number of these investigations, expectations were

induced by experimenters through supplying controlled information (related with academic potential/ability/test scores/potential for academic blooming etc.) about students. Post- test, carried out at the end of experimental duration, was undertaken in relation to selected student outcomes (ability/ adjustment/ achievement etc.) and data were analyzed in order to find out change (gain) due to experimental induction of expectations. Quite often, such experimental approach to test cause-effect linkage was employed in settings other than actual classrooms (tutors, teacher-trainees, physical education instructors etc.), may be due to more desirable but somewhat difficult conduction of experiment in actual classrooms. Further, there also seems to be a difference in the experimentally induced expectations through use of controlled test data and the naturalistically developed expectations, developed among teachers through their own observations during interactions with students in classrooms. Questions pertaining to acceptance of experimentally induced expectations by teachers have been raised and it has been argued that effects of experimentally induced expectations should be generalized to actual classrooms with caution as teachers in such classrooms are in constant touch with students and "see" students' potential and behaviors themselves. Thus, while experimental studies in settings other than actual classrooms facilitate test of causal linkage more directly, findings obtained in natural classrooms with naturalistically developed expectations seem to be equally, if not more, important. The ideal solution lies in undertaking experiments in actual classrooms, though such experimentation besides being more difficult from the viewpoint of actual organization, has it own interpretative difficulties (West and Anderson, 1976).

The present study differed from experimental approach in the sense that no experimental induction of expectations towards specific students was undertaken. Teachers were asked to nominate students

into high and low expectation groups on the basis of there own observations/ opinions. Teachers were thus free to make their own judgements on the basis of their observations of students. Care was, however, taken to allow as little time as possible for teachers to observe students when the new session commenced and nomination were taken. However, as it is apparent from findings presented in preceding sections, teachers nominated students in the two expectation groups in relation to certain student characteristics. They nominated intelligent, academically motivated, adjusted students, who were relatively low in age and better in self concept and achievement in preceding grade, in high teacher expectation group; while relatively less intelligent, less motivated, less adjusted students, who were relatively higher in age, had poorer self concept and achievement in preceding grade, were nominated in low teacher expectation group. Thus, from the very beginning, there were significant differences between the two groups of students and any difference that may or may not have arisen between the groups at the end of academic session could not be solely and directly attributed to be due to expectations held by teachers towards them. Thus, findings obtained through present study may not lend direct support to the causal linkage between teacher held expectations and student outcomes; on the other hand, only indirect existence and operation of such linkage may be indicated. Even such indirect test of teacher expectation effects in actual classrooms, with naturalistically developed expectations among teachers, is important as it not only provides insights for undertaking further work but also indicated towards some of the processes involved.

In order to understand changes occurring among high and low teacher expectation students over the school year, mean and standard deviations on selected student outcomes were calculated. Table-59 presents these means and SDs for the two groups.

Table-59 : Mean and Standard Deviation Values on different variables scored by High and Low Teacher Expectation Students at the Beginning and End of the Academic Session*

S. N.	Student Variables	Group of Students			
		High Teacher Expectation Students		Low Teacher Expectation Students	
		Beginning of the Session	End of the Session	Beginning of the Session	End of the Session
1.0	Adjustment				
	1.1 Emotional	1.52 (1.45)	1.32 (1.23)	2.65 (2.20)	1.91 (1.56)
	1.2 Social	7.09 (2.30)	6.13 (1.94)	6.89 (2.28)	6.62 (1.99)
	1.3 Educational	2.86 (2.10)	2.02 (1.53)	3.75 (2.49)	3.05 (2.34)
	1.4 Total	11.47(4.07)	9.47 (3.52)	13.29(5.10)	11.58(4.80)
2.0	Academic Anxiety	10.27(3.33)	9.79 (3.00)	10.25(3.23)	9.20 (3.02)
3.0	Self Concept				
	3.1Health &Phy.	4.00 (1.17)	4.28 (1.02)	3.91 (1.28)	4.20 (1.12)
	3.2Temperament.	4.32 (0.80)	4.33 (0.89)	3.74 (1.03)	3.85 (1.10)
	3.3Academic Stat.	6.45 (1.30)	6.70 (1.13)	6.27 (1.26)	6.29 (1.34)
	3.4Intell. Abilities	5.06 (1.18)	5.18 (1.24)	4.73 (1.31)	4.73 (1.32)
	3.5Habits & Behv.	4.44 (0.71)	4.62 (0.67)	4.07 (0.91)	4.65 (0.65)
	3.6Emo.Tendency	3.85 (1.15)	3.88 (0.91)	3.35 (1.19)	3.84 (0.92)
	3.7Mental Health	5.78 (0.94)	5.59 (1.18)	5.14 (1.38)	5.28 (1.22)
	3.8SES	4.21 (0.80)	4.53 (0.87)	3.84 (1.04)	4.19 (1.06)
	3.9Total	38.09(4.57)	39.12(4.83)	35.05(5.29)	37.02(6.27)
4.0	Study Involvement	59.76(4.97)	59.27(4.02)	60.28(6.68)	59.60(4.76)
5.0	Intelligence	94.88(20.53)	104.47(20.09)	77.45(17.85)	89.11(18.56)
6.0	Academic Ach. Motivation	27.28(4.45)	30.05(2.50)	24.52(5.67)	27.88(3.39)
7.0	Academic Ach. Perception	143.64(18.15)	148.36(19.72)	138.32(20.54)	144.66(18.40)
8.0	Achievement (% of Marks)	54.91(10.88)	45.91(8.20)	46.57(8.32)	36.92(6.51)

*Figures in the parentheses are SDs

Mean scores of high expectation students on a particular outcome variable at the two occasions (beginning of session and end of session) were compared with each other through employing t-test for correlated samples. Similar comparisons were undertaken for low teacher expectation students. These comparisons revealed the changes that occurred within these two groups over the school year. Table-60 present's findings obtained in this context. However, in order to compare changes that occurred in occurred in the two groups

with each other, gain scores (i.e. score obtained by an individual student at the end of the session minus score obtained by the same student at the beginning of the session) were used and compared through one way ANOVA. Table-61 presents the findings.

Table-60: Comparison of Means on Different Variables of High and Low Teacher Expectation Students at the Beginning and End of School Session*

S. N.	Student Variables	Group of Students							
		High Teacher Expectation Students				Low Teacher Expectation Students			
		r	t	df	S(0.05)	r	t	df	S(0.05)
1.0	Adjustment								
	1.2 Emotional	0.60	1.52	84	NS	0.31	3.01	84	S (B>E)
	1.2 Social	0.38	3.73	84	S (B>E)	0.19	0.91	84	NS
	1.3 Educational	0.42	3.82	84	S (B>E)	0.40	2.45	84	S (B>E)
	1.4 Total	0.55	5.07	84	S (B>E)	0.37	2.86	84	S (B>E)
2.0	Academic Anxiety	0.57	1.50	84	NS	0.34	2.69	84	S (B>E)
3.0	Self Concept								
	3.1Health &Phy.	0.40	2.17	84	S (B>E)	0.30	1.91	84	NS
	3.2Temperament.	0.27	0.11	84	NS	0.37	0.82	84	NS
	3.3Academic Stat.	0.28	1.63	84	NS	0.27	0.14	84	NS
	3.4Intell. Abilities	0.15	0.69	84	NS	0.19	0.00	84	NS
	3.5Habits & Behv.	0.05	1.81	84	NS	0.35	5.79	84	S (B<E)
	3.6Emo.Tendency	0.39	0.28	84	NS	0.22	3.31	84	S (B<E)
	3.7Mental Health	0.18	1.27	84	NS	0.32	0.85	84	NS
	3.8SES	0.33	3.03	84	S (B<E)	0.23	2.49	84	S (B<E)
	3.9Total	0.43	1.87	84	NS	0.53	3.22	84	S (B<E)
4.0	Study Involvement	0.30	0.85	84	NS	0.39	0.96	84	NS
5.0	Intelligence	0.84	7.74	84	S (B<E)	0.69	7.53	84	S (B<E)
6.0	Academic Ach. Motivation	0.15	0.61	84	NS	0.37	5.81	84	S (B<E)
7.0	Academic Ach. Perception	0.36	2.02	84	S (B<E)	0.32	2.57	84	S (B<E)
8.0	Achievement (% of Marks)	0.56	8.99	84	S (B>E)	0.31	10.07	84	S (B>E)

*B= Mean score at the Beginning of school session
E= Mean score at the End of school session

Table-61 : Comparison of Observed Gain on different Variables between High and Low Teacher Expectation Students*

S. N.	Student Variable	Group of Students						F Value (Sig. At 0.05 level)	Eta Square	Direction of Difference
		High Teacher Expectation Students			Low Teacher Expectation Students					
		Mean	SD	n	Mean	SD	n			
1.0	Adjustment									
	1.1 Emotional	(-)0.20	1.21	85	(-)0.74	2.27	85	3.74 (NS)	0.02	-
	1.2 Social	(-)0.96	2.38	85	(-)0.27	2.74	85	3.11 (NS)	0.02	-
	1.3 Educational	(-)0.84	2.02	85	(-)0.71	2.65	85	0.13 (NS)	0.00	-
	1.4 Total	(-)2.00	3.64	85	(-)1.72	5.54	85	0.15 (NS)	0.00	-
2.0	Academic Anxiety	(-)0.48	2.96	85	(-)1.05	3.59	85	1.25 (NS)	0.01	-
3.0	Self Concept									
	3.1Health &Phy.	0.28	1.20	85	0.29	1.42	85	0.003(NS)	0.00	-
	3.2Temperament.	0.01	1.03	85	0.11	1.20	85	0.30 (NS)	0.00	-
	3.3Academic Stat.	0.26	1.47	85	0.02	1.57	85	1.02 (NS)	0.01	-
	3.4Intell. Abilities	0.12	1.58	85	0.00	1.68	85	0.22 (NS)	0.00	-
	3.5Habits & Behv.	0.19	0.96	85	0.58	0.92	85	7.28 (S)	0.04	L>H
	3.6Emo.Tendency	0.04	1.15	85	0.48	1.34	85	5.44 (S)	0.03	L>H
	3.7Mental Health	(-)0.19	1.37	85	0.14	1.53	85	2.19 (NS)	0.01	-
	3.8SES	0.32	0.97	85	0.35	1.31	85	0.04 (NS)	0.00	-
	3.9Total	1.02	5.04	85	1.98	5.66	85	1.34 (NS)	0.01	-
4.0	Study Involvement	(-)0.49	5.38	85	(-)0.68	6.52	85	0.04 (NS)	0.00	-
5.0	Intelligence	9.59	11.42	85	11.66	14.27	85	1.09 (NS)	0.01	-
6.0	Academic Ach. Motivation	2.76	4.34	85	3.36	5.30	85	0.65 (NS)	0.00	-
7.0	Academic Ach. Perception	4.73	21.54	85	6.34	22.73	85	0.23 (NS)	0.00	-
8.0	Previous Achievement (% of Marks)	(-)9.00	9.23	85	(-)9.64	8.83	85	0.21 (NS)	0.00	-

*L = Low Teacher Exp. Students
H = High Teacher Exp. Students

An observation in table-60 reveals that mean emotional adjustment score of high teacher expectation students was 1.52 at the beginning of academic session, while it was found to be 1.32 at the end of the session. Observation of table-61 reveals that this lowering in mean adjustment score (indicating betterment in emotional

adjustment) was not statistically significant (0.05 level). In contrast, mean emotional adjustment score of low teacher adjustment students was 2.65 at the beginning of academic session and this went down to a statistically significant lower mean of 1.91 at the end of academic session. Thus, there was an improvement in emotional adjustment status of low teacher expectation students (note that lower scores on AISS were indicative of better adjustment). Improvement in emotional adjustment, though not statistically significant at 0.05 level, also occurred among high teacher expectation students. Comparison of gain in emotional adjustment of the two groups (table-61), however, yielded non-significant F-value at 0.05 level. Thus, it may be stated that during the academic session low teacher expectation students improved in emotional adjustment in a significant manner from their emotional adjustment at the beginning of school year, but their improvement was not significantly different from the improvement shown by high teacher expectation students (At 0.06 level, however, difference in gain in emotional adjustment attains statistical significance). These findings tend to show that no differential gain in emotional adjustment is associated with expectations held by teachers towards the two groups of students.

Mean social adjustment score of high teacher expectation students was found to be 7.09 at the beginning of school year, while it was 6.13 at the end of school year (Table-59). The change in social adjustment score of high teacher expectation students from beginning to end of school year was statistically significant at 0.05 level (Table-60), indicating an improvement in social adjustment on their part. Slight but statistically non-significant lowering was also found among low teacher expectation students between this period (Mean at beginning = 6.89; mean at end of session = 6.62). Gain in social adjustment of high teacher expectation students was; however, not significantly different from the gain in social adjustment of low

teacher expectation students (table-60). This revealed that gain in social adjustment was statistically similar between the groups of students nominated by teachers in high and low expectation groups.

Mean score on educational adjustment, associated with high teacher expectation students, was 2.86 at the beginning of school year, while this mean lowered to 2.02 at the end of school year. This lowering in mean educational adjustment among high teacher expectation students was statistically significant at 0.05 level, indicating that over the school year an improvement in educational adjustment of high teacher expectation students have occurred. Statistically significant (at 0.05 level) improvement in educational adjustment was also found to have occurred among low teacher expectation students as well. This was indicated by a lowering in mean score from beginning of school year (m= 3.75) to end of school year (m= 3.05) among them (table-59 and 60). Comparison of gain scores (table-60) revealed that improvement (gain) between the two groups was similar. These findings indicate that differential expectations held by teachers were not associated with differential gains in educational adjustment of high and low expectation students.

Findings presented in table- 59,60 and 61 also reveal that though both high and low teacher expectation groups of students exhibited a change (improvement) in overall adjustment from beginning to end of school year (as indicated by lowering in respective mean scores) there was no differential change between the groups. The general finding that seems to emerge from analysis of adjustment scores of high and low teacher expectation students is that adjustment of students (i.e. total adjustment as well as adjustment in emotional, social and educational dimensions) remains unassociated with the expectations held by teachers towards students.

Table-59 also presents mean scores on academic anxiety associated with high and low teacher expectation students at the beginning and end of school year. These means were 10.27 and 10.25 among high and low teacher expectation students respectively at the beginning of school year, while respective means at the end of school year were 9.79 and 9.20. Higher scores at the beginning of school year in both the groups may be indicative academic anxiety that these students might have experienced on entering a new grade, placing new demands before them. This initial anxiety seems to have lowered at the end of school year among both the groups. However, this lowering was not statistically significant among high teacher expectation students, indicating that more or less same level of academic anxiety was maintained among them (Table-60). On the other hand, lowering in academic anxiety mean score from beginning (m=10.25) to end of school year (m=9.20) was statistically significant among low teacher expectation students. Comparison of changes in academic anxiety between high and low teacher expectation students, however, was not found to be significantly different (0.05 level). These findings indicate that though lowering in academic anxiety among low teacher expectation students from their academic anxiety at the beginning of school year have occurred, the changes in both high and low teacher expectation groups (gains) were more or less similar. Differential teacher expectations, thus, do not seem to be associated with differential change in academic anxiety among high and low teacher expectation students.

Self Concept of high and low teacher expectation students was measured in terms of self concept pertaining to health and physique, temperamental qualities, academic status, intellectual status, habits and behavior, emotional tendencies, mental health and socio-economic status. In addition, total self-concept score of students was derived through adding self-concept scores in different dimensions.

Table-59 presents mean scores obtained by students in different dimensions as well as on total self-concept. It was found that means on self concept related with health and physique were 4.00 and 3.91 among high and low teacher expectation students at the beginning of school year. An increase in these means was observed in both the groups at the end of school year - high and low teacher expectation students respectively registering means equal to 4.28 and 4.20. Table-60 reveals that this increase in means from beginning to end of school year was not significant (at 0.05 level) among low teacher expectation students, while it was significant among students nominated in high teacher expectation group. However, it should be noted that this comparison of means obtained by the same group at two occasions (beginning and end of session) does no tell us about relative change (increase) in the two groups. A change, (increase) whether statistically significant or not at a specific level (0.05), have occurred in both the groups and our focus of attention was that whether or not changes in the two groups differed. Comparison of gain scores was carried out to analyze this aspect and it was revealed that there was no differential gain in health and physique related self concept of high and low teacher expectation students over the school year.

Non-significant change in means on self concept related with temperamental qualities, academic status, intellectual qualities and mental health over the school year were noted within both high and low teacher expectation groups of students (ref. Table-59 and 60). Comparison of gains scores of high and low teacher expectation students also revealed no significant differential gains on these self-concept-related dimensions. Evidently, these findings suggest that teacher held differential expectations are not associated with differential gain in self concept pertaining to temperamental qualities,

academic status, intellectual qualities and mental health among high and low teacher expectation students.

Findings pertaining to self-concept related with socio-economic status revealed that both high and low teacher expectation students exhibited a significant increase in the related means obtained at the beginning of school year. Thus, among high teacher expectation students this mean increased from 4.21 at the beginning of school year to 4.53 at the end of school year, while among low teacher expectation students it increased from 3.84 at the beginning of school year to 4.19 at the end of school year. These results indicate that over the school year a significant change (increase) in self-concept related with socio-economic status have occurred in both the groups. Comparison of gain scores between the two groups, however, resulted in a non-significant F-value (Table-61), showing that though SES related self concept improved in both groups, the improvement was not different between them.

Findings obtained in relation to self concept related with habits and behavior and emotional tendencies were interesting in the sense that low teacher expectation students not only improved in these areas of self concept over the school year, their improvement (gain) was significantly higher than the improvement (gain) registered by high teacher expectation students. A look into table-59 reveals that mean score on self concept related with habits and behavior achieved by high teacher expectation students was 4.44 at the beginning of school year, and it increased to 4.62 at the end of school year. However, this increase among high teacher expectation students was not statistically significant at 0.05 level (table-60). It is also evident from table-59 that low teacher expectation students attained a mean of 4.07 on this dimension of self concept at the beginning of school year and that this mean increased to 4.65 at the end of school year in

a statistically significant manner (table-60). Thus, while insignificant increase was observed among high teacher expectation students, the increase in habits and behavior related self-concept was significant among low teacher expectation students. Comparison of gain scores on this dimension between high and low teacher expectation students (table-61) showed that the increase was significantly more among low teacher expectation students than among high teacher expectation students. These findings indicate an association between teacher held expectations towards students and their gain in habits and behavior related self-concept of students over the school year.

Similar findings were obtained in relation to self concept related to emotional tendencies. High teacher expectation students registered a mean of 3.85 on this dimension at the beginning of school year and this mean increased insignificantly to 3.88 at the end of school year. On the other hand, the mean score registered by low teacher expectation students on self concept related to emotional tendencies at the beginning of school year was 3.35, which increased to 3.84 in a statistically significant (0.05 level) manner. Comparison of gain scores on this account between high and low teacher expectation students yielded a significant F-value, indicating that mean gain of low teacher expectation students was significantly higher than the mean gain of high teacher expectation students.

Analysis of total self-concept in the context of teacher expectations is also presented in table-59. High teacher expectation students scored a mean of 38.09 on total self concept at the beginning of school year and this mean increased to 39.12 at the end of school year. The corresponding means scored by low teacher expectation students were 35.05 at the beginning of school year and 37.02 at the end of school year, showing a statistically significant improvement in the self concept among low teacher expectation students over the

school year. However, comparison of gain in total self concept between high and low teacher expectation students resulted in a non-significant F-value, showing that as far as gain in total self concept is concerned, there was no significant difference between the two groups.

In general, analysis of beginning and end of the term dimensional and total self concept scores of high and low teacher expectation students, as well as comparison of gain scores between the two groups, tend to indicate that teacher expectations towards students are not associated with differential gains in health and physique, temperamental qualities, academic status, intellectual qualities, mental health, socio-economic status related self concepts and the total self concept among high and low teacher expectation students. However, there seems to be an interaction between teacher held expectations and gains made by high and low expectation students in habits and behavior and emotional tendencies dimensions of self-concept. This broad finding, however, needed to be further verified through more elaborate analysis, to be discussed later.

Analysis of study involvement in the context of teacher expectations (table-59 to 61) revealed that over the school year there were non-significant changes within high and low teacher expectation groups of students and that there was also no significant difference between high and low teacher expectation students in terms of gain over the school year in study involvement. On the other hand, significant within group changes were found to occur in both the groups in terms of intelligence. It was found that at the beginning of school year high teacher expectation students scored a mean intelligence of 99.88, which increased to a mean of 104.77 at the end of school year. On the other hand, the mean intelligence score associated with low teacher expectation students at the beginning of

school year was 77.45 and this mean increased to 89.11 at the end of school session. Increase in mean intelligence score of both the groups was statistically significant at 0.05 level (table-60). However, comparison of mean gain in intelligence between high and low teacher expectation students (table-61) revealed non-significant difference, indicating that increase in intelligence in the two groups was more or less similar. This comparison refutes the hypothesis of differential gain in intelligence associated with different expectations held by teachers.

Increase in academic achievement motivation under the influence of teacher expectations was also analyzed. It was found that mean academic achievement motivation associated with high teacher expectation students was 27.28 at the beginning of school year, while it increased to a mean of 30.05 at the end of the session. However, this increase among high teacher expectation students was not statistically significant (0.05 level). Low teacher expectation students, on the other hand, registered a mean academic-achievement -motivation score of 24.52 at the beginning of academic session and their motivation increased to a mean of 27.88 in a statistically significant manner. A comparison of gain in academic achievement motivation over the school year, however, revealed that though low teacher expectation students have shown a significant increase from their beginning-of-the-school-year status, the gains did not differ across the two groups.

Changes in the academic achievement perception over the school year followed a pattern similar to changes in intelligence, i.e. both groups exhibiting significant improvement over the school year but not differing between themselves in terms of gains. A mean academic -achievement -perception score of 143.64 was found to be associated with high teacher expectation students at the beginning of

school year. This mean increased to 148.36 at the end of school year. The mean associated with low teacher expectation students at the beginning of school year was 138.32 and it increased to 144.66 at the end of school year. Increase in academic achievement perception within both the groups was significant. However, both the groups changed in more or less similar manner, as mean gain scores of the two groups were not found to differ significantly.

Academic achievement, assessed in terms of percentage of marks obtained in preceding grade (class viii) and percentage of marks obtained at the end-of-the-session annual examination (class ix), was also analyzed in this context. It was found that mean academic achievement (% of marks) obtained by high teacher expectation students in proceeding grade (class viii) was 54.91. These students obtained a mean academic achievement (% of marks) of 45.91 in the end of the session annual examination (class ix). There was a lowering in percentage of marks obtained by these students from the marks obtained by these students in preceding grade. Low teacher expectation students showed a mean academic achievement of 46.57 in preceding grade (class viii), while their mean academic achievement in end of the present session annual examination was 36.92. A lowering in percentage of marks obtained by these students from the percentage of marks obtained in preceding grade was also present among these low teacher expectation students. This lowering in academic achievement was found to be statistically significant in the case of both the groups of students. Comparison of gains (or decrease) between the two groups revealed non-significant differences. These findings suggest that a lowering in academic achievement level be experienced by students irrespective of the fact of their being members of two different groups based on teacher expectations and that this lowering was similar between the two groups. As such these findings tend to reject the assumption that

differential academic achievement is likely to be caused by differential expectations held by teachers towards various students.

Findings presented in table-60, in general, show that changes have occurred in high and low teacher expectation groups over the school year. Such changes were observed in relation to emotional adjustment of low teacher expectation group, social adjustment of high teacher expectation group, educational adjustment and total adjustment of both high and low teacher expectations groups; health and physique related self concept of high teacher expectation group, habits and behavior related as well as emotional tendencies related and total self concept of low teacher expectation group; intelligence, academic achievement perception and academic achievement of both high and low teacher expectation groups; and, in relation to academic achievement motivation among low teacher expectation group. However, comparison of gain scores between the groups revealed that differential gains were not present in relation to most of the variables considered: only gain in relation to habits and behavior related self concept and emotional tendencies related self concept were significantly more among low teacher expectation students. In this context, it should be noted that no differential gains were observed between the two groups on major variables like total adjustment, academic anxiety, total self concept, study involvement, intelligence, academic achievement motivation, academic achievement perception and academic achievement. The conclusion that could be easily drawn from the results presented in table-61 is that teacher held high and low expectations are not associated with any differential gain in relation to these variables among high and low teacher expectation students. However, derivation of this conclusion from the findings presented in table-61 would be erroneous because of the fact that comparison of scores of high and low teacher expectation students at the beginning of school year (ref.

Table-45) revealed significant differences between these groups in relation to variables like age, total adjustment, total self concept, intelligence, academic achievement motivation and academic achievement in preceding grade. Thus, it is apparent that when we compared gain scores of high and low teacher expectation students in the preceding analysis (table-61), we were comparing groups, that were different on some of the variables from the beginning. We were, for example, comparing a gain in total adjustment of (-) 2.00 (from beginning of session mean of 11.47 to end of the session mean of 9.47) of high teacher expectation students with a mean gain in total adjustment of (-) 1.72 (from a beginning of the session mean of 13.29 to end of the session mean of 11.58). This seems unjustifiable in the sense that though a gain of one unit in adjustment from say 15 to 16 may be quantitatively equivalent to a gain of one unit in adjustment from say 25 to 26, qualitatively the initial difference in groups' status raises question to the comparability of changes (gains). Hence, it seemed more appropriate to compare gains adjusted for initial differences between the groups. The technique of Analysis of Covariance, which appropriates the criterion measures for difference in selected related variables among individuals, is suitable for this purpose*

---

* Analysis of Covariance as a statistical technique for establishment of equivalence between groups to be
compared on selected criterion measures (McNemar, Q., 1969; Winer, B.J., 1971; Wildt, A.R. & Ahtola,
O.T., 1978; Ferguson, G.A. and Takane, Y., 1989) has been indicated to be robust with respect to violation
of inherent assumptions of normality and homogeneity of variance and regression co-efficient, particularly
with equal and large subgroups. An additional precaution suggested in the context of analysis of variance
by McNemar (1969) is to lower the level of significance to actually test the hypothesis at a specified level.
He states that " if the investigator wishes to have some assurance that he is not risking the making of Type-
I error more often than his chosen level for judging significance, he may wish to adopt a somewhat more
rigorous level; requiring a computed F to reach the 0:01 level provides a very safe base for claiming
significance at the 0.02 level". In view of this, it was decided to report the actual level of significance at
which the obtained F value attains significance as well as to accept F to be significant at 0.05 level only
when at attains significance at 0.03 or lesser (arbitrarily selected) level in ANACOVA undertaken in
present analysis. Winer (1971) also states that "there is evidence to indicate that the analysis of co-variance
is robust with respect to homogeneity assumptions on within class variances and regression co-efficients".

For the purpose of undertaking adjustment in observed gain scores, analysis of covariance was carried out taking gain in student outcomes like total adjustment, academic anxiety, total self concept, study involvement, intelligence, academic achievement motivation, academic achievement perception and academic achievement as dependent variables in separate analyses. The independent variable was teacher expectation group membership of students. Variables like total adjustment, age, total self concept, intelligence, academic achievement motivation and academic achievement in preceding grade, on which significant differences were found to exist between high and low teacher expectation students at the beginning of academic session (table-45), were used as covariates. Table-62 presents observed and adjusted mean gain scores of high and low teacher expectation students on different outcome variables, while table-63 show results obtained through ANACOVA.

Table-62 : Observed and Adjusted Mean Gain Scores of High and Low Teacher Expectation Students on different Variables

S. N.	Student Variables	Group of Students			
		High Teacher Expectation Students		Low Teacher Expectation Students	
		Observed Mean Gain Score	Adjusted Mean Gain Score	Observed Mean Gain Score	Adjusted Mean Gain Score
1.0	Total Adjustment	(-)2.00	(-)2.35	(-)1.72	(-)1.37
2.0	Academic Anxiety	(-)0.48	(-)0.39	(-)1.05	(-)1.14
3.0	Total Self Concept	1.02	1.30	1.98	1.70
4.0	Study Involvement	(-)0.49	(-)0.93	(-)0.68	(-)0.25
5.0	Intelligence	9.59	10.64	11.66	10.61
6.0	Academic Ach. Motivation	2.76	3.68	3.36	2.25
7.0	Academic Ach. Perception	4.73	3.51	6.34	7.56
8.0	Achievement (% of Marks)	(-)9.00	(-)6.77	(-)9.64	(-)11.88

Table-63 : Results of Analysis of Covariance for Gain in different Variables of High and Low Teacher Expectation Students

Table-63.1 : Analysis of Covariance for Gain in Total Adjustment of High and Low Teacher Expectation Students

Source of variation	*Adjusted Sum of Squares*	*df*	*Mean Square*	*F-Value Sig. At 0.03 level (Level of Sig. At which F attains Significance).*
Between Groups	31.48	1	31.48	2.18
Error	2342.37	162	14.46	NS
Total	2373.85	163		(0.14)

Table-63.2 : Analysis of Covariance for Gain in Academic Anxiety of High and Low Teacher Expectation Students

Sorrce of variation	*Adjusted Sum of Squares*	*Df*	*Mean Square*	*F-Value Sig. At 0.03 level (Level of Sig. At which F attains Significance.)*
Between groups	18.56	18.56	18.56	1.69
Error	1783.03	162	11.01	NS
Total	1801.59	163		(0.20)

Table-63.3 : Analysis of Covariance for Gain in Total Self Concept of High and Low Teacher Expectation Students

Source of variation	*Adjusted Sum of Squares*	*df*	*Mean Square*	*F-Value Sig. At 0.03 level (Level of Sig. At which F attains Significance.)*
Between groups	5.13	1	5.13	0.24
Error	3482.42	162	21.50	NS
total	3487.55	163		(0.63)

Table-63.4 : Analysis of Covariance for Gain in Study Involvement of High and Low Teacher Expectation Students

Source of variation	*Adjusted Sum of Squares*	*df*	*Mean Square*	*F-Value Sig. At 0.03 level (Level of Sig. At which F attains Significance).*
Between groups	15.36	1	15.36	0.44
Error	5634.83	162	34.78	NS
Total	5650.19	163		(0.51)

Table-63.5 : Analysis of Covariance for Gain in Intelligence of High and Low Teacher Expectation Students

Source of variation	*Adjusted Sum of Squares*	*df*	*Mean Square*	*F-Value Sig. At 0.03 level (Level of Sig. At which F attains Significance).*
Between Groups	0.04	1	0.04	0.00
Error	22577.08	162	139.36	NS
Total	22577.12	163		(0.99)

Table-63.6 : Analysis of Covariance for Gain in Academic Achievement Motivation of High and Low Teacher Expectation Students

Source of variation	*Adjusted Sum of Squares*	*df*	*Mean Square*	*F-Value Sig. At 0.03 level (Level of Sig. At which F attains Significance).*
Between groups	50.25	1	50.25	7.09
Error	1148.63	162	7.09	NS
Total	1198.88	163		(0.009)

Table-63.7 : Analysis of Covariance for Gain in Academic Achievement Perception of High and Low Teacher Expectation Students

Source of variation	*Adjusted Sum of Squares*	*df*	*Mean Square*	*F-Value Sig. At 0.03 level (Level of Sig. At which F attains Significance).*
Between groups	541.89	1	541.89	1.11
Error	78864.72	162	486.82	NS
Total	79406.61	163		(0.29)

Table-63.8 : Analysis of Covariance for Gain in Academic Achievement (% of Marks) of High and Low Teacher Expectation Students

Source of variation	*Adjusted Sum of Squares*	*df*	*Mean Square*	*F-Value (Sig. At 0.03 level) Level of Sig. At which F attains Significance.*
Between groups	861.42	1	861.42	21.26
Error	6563.55	162	40.52	S
Total	7424.97	163		(0.000)

It is evident from table-62 that observed mean gain score on total adjustment were (-) 2.00 and (-) 1.72 among high and low teacher expectation students respectively. As such there was no significant difference in these gain scores of high and low teacher expectation students even without being adjusted for covariates (total adjustment, age, total self concept, intelligence, academic achievement motivation and academic achievement in preceding grade; ref. Table-61) The adjusted mean gain scores of high and low expectation students turned out to be (-) 2.35 and (-) 1.37 respectively. The F-value (2.18) was not found to be significant at 0.03 level and attains

significance at much higher level (0.14). Hence, the hypothesis of no significant difference in gain in total adjustment may be safely accepted at 0.05 level, revealing that no differential gain in total adjustment is associated with differential expectations held by teachers towards the two groups of students.

The observed mean gain in academic anxiety of high and low teacher expectation students were found to be (-) 0.48 and (-) 1.14 respectively (Table-62). Respective gain scores, obtained through ANACOVA, were (-) 0.39 and (-) 1.14. Both unadjusted and adjusted mean gain in academic anxiety did not differ between high and low teacher expectation groups (F_{adj} = 1.69, NS at 0.03 level, attains significance at 0.20 level, hence null hypothesis may be safely accepted at 0.05 level). This finding shows that in the case of academic anxiety as well there was no significant 'effect' of expectations held by teachers towards students.

Non-significant differences in both observed (table-61) and adjusted (table- 62 and 63) mean gain scores on total self concept, study involvement, intelligence and academic achievement perception of high and low teacher expectation students were obtained. Thus, the observed mean gains on total self-concept of the two groups (High teacher expectation students = 1.02, Low teacher expectation students =1.98), as well as adjusted mean gains on this variable (highs= 1.30, Lows= 1.70), were found to be statistically similar (respective Fs being 1.34 and 0.24). Observed mean gains on study involvement were respectively (-) 0.49 and (-) 0.68 for high and low teacher expectation groups of students, and these turned out to be (-) 0.93 and (-) 0.25 after analysis of co-variance. Gain in

intelligence as indicated by both observed and adjusted mean gain scores in both the groups (Observed mean gain – high teacher exp. students = 9.59, low teacher exp. students = 11.66; adjusted mean gain- high teacher exp. students = 10.64, low teacher exp. students = 10.61) were also statistically similar (Non-significant associated F values). Same was the case in relation to gain in academic achievement perception - gain scores (both observed and adjusted) were statistically equal between the two groups of high and low teacher expectation students.

The non-significant differences in adjusted gain scores of high and low teacher expectation students in relation to total adjustment, academic anxiety, total self concept, study involvement, intelligence and academic achievement perception point out that teachers holding high and low expectations towards students do not 'cause' any significant differential gain between the two groups of students. This finding is in contrast to the self-fulfilling prophecy hypothesis proposed and shown to be true by some investigators in the field. However, it should also be kept in mind that an actual cause-effect linkage was not tested in present investigation in the sense that no induction of teachers' expectations in true experimental settings was carried out. The groups of students compared were nominated, instead of being assigned randomly to different experimental conditions by investigators, by teachers and while differences between these two groups were statistically controlled for some selected characteristics (covariates), the possibility of their still being different may not be ruled out. Nonetheless, these findings may be taken to indicate non-existence of differential teacher expectation associated gains in terms of these variables. The need of true experimental studies in Indian context is emphasized by these findings.

In contrast to the findings described in preceding sections, quite interesting results emerged in relation to gain in academic achievement motivation and academic achievement (% of marks). It was found that observed mean gain in academic achievement motivation was 2.76 among high teacher expectation students, while it was 3.36 among low teacher expectation students. Comparison of these observed mean gains on academic achievement motivation (table-61) revealed non-significant differences (F = 0.65, NS at 0.05 level). However, when gain in academic achievement motivation was adjusted for selected covariates, it was found that high teacher expectation students attained a mean gain of 3.68, while it was 2.25 in the case of low teacher expectation students. It is evident that adjustment in terms of covariates measured at the beginning of academic session (total adjustment, age, total self concept, intelligence, academic achievement motivation, academic achievement in preceding grade) increased the mean gain of high teacher expectation students from an observed value of 2.76 to an adjusted value of 3.68, and decreased the mean gain of low teacher expectation students from an observed value of 3.36 to an adjusted value of 2.25. Further, it was found that there was a significant difference in the adjusted mean gain in academic achievement motivation between high and low teacher expectation students (F_{adj} =7.09, Sig. At much lower level (0.009) than the arbitrarily selected level (0.03) for claiming significance at 0.05 level). This suggests that gain in academic achievement motivation was relatively more pronounced among high teacher expectation students and the hypothesis of no significant differential gain may be rejected at 0.05 level. Gain in achievement motivation, thus, tended to be higher among students towards whom teachers held positive expectations for end-of-the-term academic achievement.

It should be recalled (table-61) that comparison of observed gain scores in academic achievement marks (%) between high and low teacher expectation students i.e., gain in percentage of marks in class ix annual examination from percentage of marks obtained in preceding grade (class viii) resulted in a non-significant F-value, revealing that both the groups of students experienced more or less similar 'gain' in it. It should be noted that the 'gain' marks of both these groups were in negative direction (High teacher exp. students = (-) 9.00, Low teacher exp. students = (-) 9.64), which indicates that in actual terms these gain scores represented a lowering in academic achievement (i.e., % of marks) from class viii to class ix: operation of some extrinsic factor(s) is evident. Comparison of adjusted gain in academic achievement (table-62 and 63), however, brought forth a significant finding in this context. It was found that the value of adjusted mean gain in academic achievement among high teacher expectation students was (-) 6.77, while this value was equal to (-) 11.88 among low teacher expectation students. It was also revealed that these two adjusted mean gain scores differed significantly at 0.05 level. Thus, it is apparent that while a lowering in academic achievement (% of marks obtained) has occurred in both the groups, this lowering was more pronounced (F = 21.26, Significant at much lower level (0.00) than the arbitrarily selected level (0.03) for claiming significance at 0.05 level) among low teacher expectation students. In other words, it may be stated that among high teacher expectation students the trend of lowering in academic achievement got arrested as compared to the students of low teacher expectation group. By implication it may be stated that high teacher expectations somehow remain associated with better end-of-the-term academic achievement as compared to low teacher expectations. This conclusion becomes more apparent when instead of comparing adjusted gains in academic achievement, we compared

adjusted percentage of marks obtained by high and low teacher expectation students (table-64). The significant value of F in table-64 indicates that high teacher expectation students obtained significantly higher adjusted academic achievement marks (%) in grade ix than their low teacher expectation counterparts.

Table-64 : Analysis of Covariance for Academic Achievement Marks of High and Low Teacher Expectation Students at the End of the Session (Class ix).

Source of variation	*Adjusted Sum of Square*	*df*	*Mean Square*	*F-Value Sig at 0.03 level (Level of Sig. At which F attains Significance)*
Between groups	861.42	1	861.42	21.26
Error	6563.55	162	40.52	S
Total	7424,97	163		(0.000)

It should be recalled that in table-61 observed gains of high and low teacher expectation students along three dimensions of adjustment and along eight dimensions of self-concept were compared. In these comparisons it was found that there was no significant difference in observed gain in emotional, social and educational adjustment of the two groups of students. It was also found that while mean gain in self concept related with health and physique, temperamental qualities, academic status, intellectual qualities, mental health and socio-economic status did not vary between the two groups, there existed significant differences in the mean observed gain of high and low teacher expectation students along habits and behavior and emotional tendencies dimensions of self concept. A comparison of high and low teacher expectation students on adjusted gain scores (adjusted for total adjustment, age, total self concept, intelligence, academic achievement motivation, assessed at the beginning of academic session, and academic

achievement in the preceding class) along these dimensions of adjustment and self concept was carried out to throw further light on this aspect. Table-65 and 66 present the findings obtained.

Table-65 : Observed and Adjusted Mean Gain Scores of High and Low Teacher Expectation Students on Different Dimensions of Adjustment and Self-Concept

S. N.	Student Variables	Group of Students			
		High Teacher Expectation Students		Low Teacher Expectation Students	
		Observed Mean Gain	Adjusted Mean Gain	Observed Mean Gain	Adjusted Mean Gain
1.0	Adjustment				
	1.3 Emotional	(-)0.20	(-)0.35	(-)0.74	(-)0.59
	1.2 Social	(-)0.97	(-)0.95	(-)0.27	(-)0.29
	1.3 Educational	(-)0.84	(-)1.05	(-)0.71	(-)0.49
2.0	Self Concept				
	2.1Health &Phy.	0.28	0.28	0.29	0.30
	2.2Temperament.	0.01	0.04	0.11	0.08
	2.3Academic Stat.	0.26	0.24	0.02	0.04
	2.4Intell. Abilities	0.12	0.10	0.00	0.02
	2.5Habits & Behv.	0.19	0.28	0.58	0.49
	2.6Emo.Tendency	0.04	0.16	0.48	0.36
	2.7Mental Health	(-)0.19	(-)0.12	0.14	0.08
	2.8SES	0.32	0.33	0.35	0.34

It is evident from table-65 that adjusted mean gain scores of high and low teacher expectation students along all the three dimensions of adjustment showed lowering in scores. It should be recalled that that low values on adjustment scale used in the study were indicative of better adjustment. Hence, it may be stated that over the school year both the groups of students showed an improvement in their educational, social and emotional adjustment. A comparison of gain scores between the two expectation groups of students along all the three dimensions of adjustment (Table-66.1,

66.2, 66.3) indicated non-significant differences in gain scores. Read with the findings shown in table-61, the present analysis again establishes the fact that no differential gain in emotional, social and educational adjustment is associated with teacher expectation group membership of students. This finding is in line with the finding obtained in relation to gain in total adjustment (table-62 and 63), and it could be stated that differential expectations held by teachers towards students are not associated with differential gains in emotional, social, educational and total adjustment of students nominated by teachers in high and low expectation groups.

Table-66 : Results of Analysis of Covariance for Gain in Different Dimensions of Adjustment and Self-Concept

Table-66.1 : Analysis of Covariance for Gain in Emotional Adjustment

Source of Variation	*Adjusted Sum of Squares*	*df*	*Mean Square*	*F-Value Significance at 0.03 level (Level at which F attains significance)*
Between Groups	2.03	1	2.03	0.66
Error	498.31	162	3.08	NS
Total	500.34	163		(0.42)

Table-66.2 : Analysis of Covariance for Gain in Social Adjustment

Source of Variation	*Adjusted Sum of Squares*	*df*	*Mean Square*	*F-Value Significance at 0.03 level (Level at which F attains Significance)*
Between Groups	14.55	1	14.55	2.74
Error	861.70	162	5.32	NS
Total	876.25			

Table-66.3 : Analysis of Covariance for Gain in Educational Adjustment

Source of Variation	*Adjusted Sum of Square*	*df*	*Mean Square*	*F-Value Significance at 0.03 level (Level of Significance at which F attains significance)*
Between Groups	10.37	1	10.37	2.38
Error	707.38	162	4.37	NS
Total	717.75	163		(0.13)

Table-66.4 : Analysis of Covariance for Gain in Health and Physique related Self Concept

Source of Variation	*Adjusted Sum of Square*	*df*	*Mean Square*	*F-Value Significance at 0.03 level (Level of Sig. At which F attains significance)*
Between Groups	0.01	1	0.01	0.00
Error	284.43	162	1.76	NS
Total	284.44	163		(0.95)

Table-66.5 : Analysis of Covariance for Gain in Temperamental Qualities related Self Concept

Source of Variation	*Adjusted Sum of Square*	*df*	*Mean Square*	*F-Value Sig.at 0.03 level (Level of significance at which F attains significance)*
Between groups	0.03	1	0.03	0.03 Check
Error	199.47	162	1.23	NS
Total	199.50	163		(0.87)

Table-66.6 : Analysis of Covariance for Gain in Academic Status related Self Concept

Source of Variation	*Adjusted Sum of Square*	*df*	*Mean Square*	*F-Value Sig. At 0.03 level (Level of Significance at which F attains significance)*
Between groups	1.28	1	1.28	0.61
Error	341.16	162	2.11	NS
Total	342.44	163		(0.44)

Table-66.7 : Analysis of Covariance for Gain in Intellectual Qualities related Self Concept

Source of Variation	*Adjusted Sum of Square*	*df*	*Mean Square*	*F-Value Sig. At 0.03 level (Level of Significance at which F attains significance)*
Between Groups	0.24	1	0.24	0.10
Error	386.59	162	2.39	NS
Total	386.83	163		(0.75)

Table-66.8 : Analysis of Covariance for Gain in Habits and Behavior related Self Concept

Source of Variation	*Adjusted Sum of Square*	*df*	*Mean Square*	*F-Value Sig. At 0.03 level (Level of Significance at which F attains significance)*
Between Groups	1.49	1	1.49	1.77
Error	136.23	162	0.84	NS
Total	137.72	163		(0.19)

Table-66.9 : Analysis of Covariance for Emotional Tendencies related Self Concept

Source of Variation	*Adjusted Sum of Square*	*df*	*Mean Square*	*F-Value Sig. At 0.03 level (Level of Significance at which F attains significance)*
Between Groups	1.36	1	1.36	0.97
Error	227.03	162	1.40	NS
Total	228.39	163		(0.33)

Table-66.10 : Analysis of Covariance for Gain in Mental Health related Self Concept

Source of Variation	*Adjusted Sum of Squares*	*df*	*Mean Square*	*F-Value Sig. At 0.03 level (Level of Significance at which F attains significance)*
Between groups	1.31	1	1.31	0.66
Error	323.95	162	2.00	NS
Total	325.26	163		(0.42)

Table-66.11 : Analysis of Covariance for Socio-Economic Status related Self Concept

Source of Variation	*Adjusted Sum of Squares*	*df*	*Mean Square*	*F-Value Sig. At 0.03 level (Level of significance at which F attains significance)*
Between groups	0.01	1	0.01	0.01
Error	196.60	162	1.21	NS
Total	196.61	163		(0.94)

Table-65 also shows mean gain scores (observed and adjusted) of high and low teacher expectation students along eight dimensions of self-concept. Except on mental health dimension of self concept among high teacher expectation students, observed and adjusted gain scores along all other dimensions among both the groups were in positive values, indicating improvement in self concept in various

areas. Comparison of this improvement (indicated by positive gain scores), adjusted for total adjustment, age, total self-concept, intelligence, academic achievement motivation and academic achievement at beginning of the academic session, revealed non-significant differences between the two groups. It reveals that no significant difference in gain in these dimensions was associated with students nominated in students nominated in high and low teacher expectation groups. This non-significant difference in gain was even present in the case of mental health dimension, in which high teacher expectation students showed a negative mean gain score, while low teacher expectation students showed a positive mean gain score. It should be noted that the significant difference in habits and behavior and emotional tendencies related observed gain of high and low teacher expectation students, obtained in table-61, disappeared when adjusted gain scores on these dimensions were compared. It thus seems that the difference in observed gain scores on habits and behavior, as well as on emotional tendencies, was mainly due to other factors (covariates) and as such teacher expectation group membership was not associated with any differential gain in these dimensions.

Analysis of various student outcomes in the context of teacher expectations, as shown in table-59 to 66, reveals that nomination of students into high and low teacher expectation groups (and by implication teacher's high and low expectations held towards various students) is not associated with differential gains in terms of emotional adjustment, social adjustment, educational adjustment and total adjustment. There was also no significant differential gain associated with membership of high and low teacher expectation groups in terms of self concept (Total self concept and its eight dimensions), academic anxiety, study involvement, intelligence and academic achievement perception. However, it was found that

nomination of students into high and low teacher expectation groups remains associated with differential gain over the school year in academic achievement motivation and actual academic achievement (% of marks). In the case of these two outcomes, students nominated in high teacher expectation group tended to show positive 'effects' of their expectation group membership. High teacher expectations, thus, seem to influence student's motivation for academic achievement and their actual academic achievement in a positive manner.

The data analysis reported in this chapter mainly explored presence of generalized teacher expectations among high school level teachers and attempted to find out interrelationships between generalized expectations held by teachers and their selected characteristics, as well as individualized expectations held by them. A comparison of the characteristics of high and low teacher expectation students was undertaken to understand student-characteristics on which teachers are likely to base their expectations towards individual students. Classroom behavior of teachers towards students nominated in high and low teacher expectation groups was compared so as to understand the communicative aspect of teacher expectation cycle. Finally, analysis of student outcomes in the context of teacher expectations was undertaken. These various facets of data analysis brought forth-significant findings, facilitating derivation of important conclusions and implications for teaching, research and policy. These aspects are discussed in the next chapter.

CHAPTER-V

Summary, Findings, Conclusions and Implications

Teacher expectation cycle and self-fulfilling prophecy hypothesis provided the backdrop in which present study was undertaken among high school level in-service teachers of District Almora, U.P., India. The study primarily assumed that teachers perceive various characteristics of their students both inside and outside the classrooms, and on the basis of these perceptions develop expectations for the academic achievement of different students. This academic achievement related expectations might be classified as generalized teacher expectations when these are oriented towards groups of students defined in terms of different characteristics. On the other hand, it was also assumed that teachers as well hold expectations towards individual children of their classroom and tend to hold high or low expectations for their end-of-the-term academic achievement. Once formed, teacher expectations towards students act as powerful influences, which shape teacher behavior towards students and, thus, ultimately result in differential attainment of various student outcomes.

Designed in view of above primary assumptions, the present study focussed its attention on (i) surveying presence of a set of generalized teacher expectations among in-service teachers of high school level, (ii) analyzing association between selected teacher characteristics with their generalized expectations, (iii) eliciting individualized teacher expectations in specific classroom settings,

and (iv) analyzing association between generalized expectations of teachers and their individualized expectations, as expressed through nomination of students into high and low expectation groups. In line with theoretical and empirical approaches adopted by different investigators working in the field, the study also attempted to analyze and understand the communicative aspect of teacher expectation cycle through observing and comparing behavior of teachers towards students for whom they held high and low academic-achievement-related-expectations. Finally, in view of the proposition that teacher held expectations towards individual students tend to get crystallized in differential gains in various student outcomes, the study attempted to analyze gain in student outcomes like adjustment, academic anxiety, self-concept, study involvement, academic achievement motivation, academic achievement perception and actual academic achievement of students.

The broad objectives of the study specified two stages, viz. Survey of generalized teacher expectations and study of teacher behavior and student outcomes in the context of individualized teacher expectations. A sample of 335 teachers, teaching in high school level classes of randomly selected 38 schools of District Almora, was drawn to survey the generalized expectations. Teacher's Personal Information Schedule, Socio-Economic- Status Scale, Job Satisfaction Scale, Teacher Attitude Inventory and Teacher Expectation Bias Questionnaire were used at the survey stage to collect pertinent data. Information like sex, age, caste group, educational status, study discipline, teaching experience, teacher training status, as well as responses on 10 attitudinal items were collected through the specifically designed Teacher's Personal Information Schedule. Socio-Economic-Status Scale (Bhardwaj et al. 1989) was used to find out the SES group of teachers. Job

Satisfaction Questionnaire (Kumar and Mutha, 1975) and Teacher Attitude Inventory (Ahluwalia, 1978) were used at survey stage to assess teachers' job satisfaction level and attitude towards teaching profession, classroom teaching, child centered practices, educational process, pupils and teachers. Specifically designed Teacher Expectation Bias Questionnaire, which attempted to elicit generalized teacher expectations in terms of student variables like sex, caste group, socio-economic status group, age group, previous achievement group, physical attraction group and name stereotype group, was used to elicit generalized expectations of teachers.

For the study of teacher behaviors towards high and low teacher expectation students and the study of student outcomes in the context of teacher expectations, ten schools and two teachers from each of these ten schools were randomly selected. A sample loss of three teachers, due to reluctance shown by teachers for observation of their teaching process in real classrooms occurred. resulting in selection of 17 teachers for study in stage-II. Each of these 17 teachers was asked to name five students of his/her class for whom he/she expected very high end-of-the-term academic achievement. Similarly, each of these 17 teachers was asked to name five students of his/her class (IX) for whom he/she expected very low end-of-the-term academic achievement (i.e. percentage of marks in examination). These nominations of students into high and low end-of-the-term expected achievement groups were obtained from teachers at the beginning of academic session (July 1996). Names of 85 students for whom teachers held academic achievement related high-individualized expectations and 85 students for whom teachers held academic achievement related low individualized expectations were thus obtained.

At the beginning of school session (July, 1996) each of these high and low teacher expectation student was tested with the help of Student's Personal Information Schedule, Socio-Economic-Status Scale (Bhardwaj et al, 1989), Samoohik Mansik Yogyata Pariksha (Group Test of Intelligence: Tandon, 1971), Adjustment Inventory for School Students (Sinha and Singh, 1993), Swatva Bodh Parikshan (Test of Self concept: Sherry at al, 1988), Academic Achievement Motivation Test (Sharma, 1984), Study Involvement Inventory (Bhatnagar,1982), Academic Anxiety Scale for School Children (Singh and Sengupta,1986) and Academic Achievement Perception Scale (Bisht and Pathani,1984). In addition to eliciting information like sex, age, caste group, study discipline etc., Student's Personal Information Schedule asked students to report their academic achievement (total marks obtained/ maximum marks) in the annual examination of class-VIII. From this percentage of marks obtained in class-VIII was derived as an index of previous achievement. Normal teaching occurred in these classrooms from July 1996 to May, 1997 and no experimental induction of teacher expectations was induced. During the academic session 1996-97 (during Nov.- Dec. 1996) investigators observed each of these classes at two occasions, for duration of 35 minutes at each occasion. Good and Brophy's (1994) Dyadic Interaction Analysis System was used to analyze teacher behavior towards students nominated by them into high and low teacher expectation groups.

At the end of school year (May, 1997) student's adjustment, intelligence, self concept, academic anxiety, study involvement, academic achievement motivation and academic achievement perception were re-tested with the help of research tools also used at the beginning of school year. Total marks obtained in the annual examination of class-IX, out of maximum marks, were collected from

school records with the help of Principals/ teachers of the school and from these percentages of marks obtained in end-of-the-term annual examination were derived. Gain scores on various student outcomes (adjustment, academic anxiety, self concept, study involvement, intelligence, academic achievement motivation, academic achievement perception and academic achievement) were computed through subtracting scores obtained at the beginning of academic session from the scores obtained at the end of the academic session.

Data analysis of the study was carried out in view of the various hypotheses proposed to be tested through the study. Data collected at the survey stage were analyzed to test following two hypotheses.

Hypothesis 1.0. : Distribution of teachers in various categories of generalized teacher expectations does not differ significantly from equal probability distribution.

Hypothesis 2.0. : There is no significant association between teachers' generalized expectations and their different personal, socio-economic and socio-psychological variables.

Hypothesis 1.0. was further analyzed into seven sub-hypotheses (ref. Chapt-II) in relation to seven characteristics of students for which generalized expectations were explored (Sex, caste group, SES group, age group, previous achievement group, physical attraction group, name stereotype group). Hypothesis 2.0 was also sub-divided in terms of the seven generalized teacher expectations explored in the study as well as in terms of different personal (educational status, study discipline at graduate level, age, length of teaching experience, teacher training

status), socio-economic status category and socio-psychological (job-satisfaction, teacher attitude towards teaching profession, classroom teaching, child centered practices, educational process, pupils and teachers; and response on certain attitudinal items specified by investigators in Teacher's Personal Information Schedule) variables of the study.

In order to test the association between generalized and individualized teacher expectations, a specific hypothesis was formulated, stating that:

Hypothesis 3.0: Nomination of students into high and low individualized teacher expectation categories by teachers holding different generalized expectations is not significantly associated with the related characteristic of their students.

More specific sub-hypotheses were derived from Hypothesis 3.0 in view of particular student characteristics and particular group of teachers holding particular generalized teacher expectation (Ref. Chapt-II).

One of the major objectives of the present study was to understand the bases on which in-service teachers of high school level in Indian settings tend to formulate their individualized expectations towards students. In order to explore this aspect, characteristics of students nominated in high and low teacher expectation groups were compared at the beginning of academic session. Two hypotheses were specifically tested to explore this aspect. These were:

Hypothesis 4.0: There is no significant difference in the composition of high and low individualized teacher expectation group of students in terms of characteristics like sex, caste group, and socio-economic status group.

Hypothesis 5.0: At the beginning of academic session there is no significant difference between students nominated in high and low individualized teacher expectation groups in relation to variables like age, previous achievement (i.e. percentage of marks obtained in preceding grate-VIII), self-expected end-of-the-term academic achievement level, self-ratings in selected areas, intelligence, adjustment, self concept, academic achievement motivation, study involvement, academic anxiety and academic achievement perception.

The aspect of teacher behavior towards students for whom they hold high and low expectations was explored under Hypothesis 6.0. It specified that there is no significant difference in the frequency of teacher contacts with individual students nominated by them in high and low individualized teacher expectation groups in terms of dyadic interaction variables. Descriptive percentage analysis of frequency of teacher-contacts with the two groups of students was carried out to explore this aspect.

One of the most important propositions in teacher expectation research is that differential expectations held by teachers for differential academic achievement among students tend to get fulfilled. This proposition was tested in present study through comparing gains in selected student-outcomes shown by students

nominated in high and low teacher expectation groups over the school year. The hypothesis tested in this context specified that:

Hypothesis 6.0: There is no significant difference in gain in various student outcomes over the school year between students nominated in high and low individualized teacher expectation groups. The student outcomes include intelligence, adjustment, self-concept, academic achievement motivation, study involvement, academic anxiety and academic achievement perception.

One-sample Chi-square test was used to test hypothesis 1.0, while computation of Chi-square, Contingency Co-efficient and Lambda were undertaken to test hypotheses involving qualitative variables (Hypothesis 2.0, 3.0, 4.0 and part of Hypothesis 5.0). Analysis of variance was adopted to compare high and low teacher expectation group of students on variable of age, adjustment, self concept, intelligence, study involvement, academic achievement motivation, academic anxiety, academic achievement perception and academic achievement at the beginning of school year (part of Hypothesis 5.0). Gain scores in various student outcomes over the school year were compared between the two groups of students after adjusting for differences existing between the groups at the beginning of school year through ANACOVA (Hypothesis 6.0).

Data analysis carried out in the context of present study brought forth-significant findings that could be summarized as follows.

Findings of the Study

1. The first finding, obtained in the context of Hypothesis 1.0, revealed that the observed distribution of teachers in various categories of different generalized expectations differed significantly from equal probability distribution. It meant that in some of the categories of different generalized expectations the observed frequency of teachers was significantly different from expected frequency based on equal chance occurrence. It was revealed that high school level in-service teachers tended to be more frequently girls positive (47% approx.) than being boys positive (16% approx.) or sex neutral (37%); more frequently general caste positive (63% approx.) than being positive towards students of Scheduled Castes (1.2%), Scheduled Tribes (1.2%), Other Backwards Castes (3.6%) or being caste neutral (31.30%); and more often being middle SES positive (47.2%) than being high SES positive (27.5%), low SES positive (4.2%) or SES neutral (21.2%). More often than equal chance occurrence, these teachers tended to hold positive generalized expectations towards students with high previous academic achievement (71.9%) and only 11% of them showed positiveness towards students with low previous academic achievement. In general, teachers more often tended to hold positive generalized expectations towards students who are lower in age from their same-grade fellow students (40%) and a lesser number of them held positiveness towards students higher in age (25.4%). The frequency distribution of teachers obtained in relation to physical attraction group based generalized expectations also differed significantly from equal chance distribution. It was found that more teachers tended to be either holding positive expectations towards physically attractive students (45%) or remained neutral in this respect (45%) - few teachers expressed positiveness towards physically unattractive

students (10%). In the context of generalized teacher expectations towards students with positive and negative name stereotypes, it was found that a large number of teachers (approx. 56%) remained neutral in relation to name stereotype variable, only about 39% showed positiveness towards students with positive names and few (about 5%) showed positiveness towards students with negative names. Hypothesis 1.0, specifying no significant difference in distribution of teachers in to various categories of different generalizes teacher expectations from the frequency distribution based on equal probability was, thus, rejected for all the generalized expectations explored in the study.

2. Test of Hypothesis 2.0, with its component sub-hypotheses, revealed that there was significant association between sex group based generalized expectations of teachers and their response on attitudinal statement specifying that "long experience of the teacher provides him/her an ability to know about students' interest in studies just by looking at them" (attitudinal statement no. 10). However, no significant association was found to exist between sex group based generalized expectations of teachers and their own sex group, age group, teaching experience group, study discipline at graduate level, socio-economic status group, educational status, job satisfaction level, their attitudes (towards teaching profession, classroom teaching, child centered practices, educational process, pupils, teacher, total attitude) and their responses on other specific attitudinal items. The association between teachers' response on attitudinal statement-10 was such that teachers who believed in the ability of teachers to come to know about students' interest in studies just by looking at them, tended to be more often biased towards one of the two sex groups of students than being sex neutral.

Non-significant associations were found to exist between caste group based generalized teacher expectations and teacher characteristics like sex, teaching experience, educational status, study discipline at graduate level and socio-economic status. Independence of caste group based generalized teacher expectations and teacher attitudes like attitude towards teaching profession, classroom teaching, child centered practices, educational process, pupils, teachers, and total attitude was revealed. Independence between caste group based generalized teacher expectations and teachers' job satisfaction as well as responses on various attitudinal statements, except one,. was brought forth by data analysis. Significant associations, however, were found to exist between caste group based generalized expectations of teachers and their caste group as well as between caste group based generalized expectations and response on attitudinal statement specifying that "presence of students with unequal abilities in the class hinders the process of teaching". Teachers of 'general' caste group tended to be more often biased on the basis of caste group of students and had a tendency to hold positive expectations towards students of 'general' castes. More of the teachers of 'Others' group were found to be caste neutral in this context. The significant association found between caste group based generalized expectations of teachers and their response on the specific attitudinal statement, however, could not be taken to be final as the cross-tabulation did not fulfill conditions of computing the Chi-square.

Socio-economic status based generalized teacher expectations were not found to be significantly associated with teacher characteristics like caste group, age, SES, teaching experience, educational status, study discipline at graduate level, job satisfaction level, and attitude towards teaching profession, classroom

teaching, child centered practices and teachers. Non-significant association also existed between SES based generalized teacher expectations and teacher response on various attitudinal statements. In contrast, associations between SES based generalized teacher expectations and teacher attitude towards educational process as well as towards pupils were significant: teachers holding positive attitude towards educational process relatively less often tended to be SES neutral and were relatively more frequently middle SES positive; and teachers holding average attitude towards pupils less often tended to be SES neutral and more often remained biased on account of SES. Sex of the teacher was also found to interact with teacher's SES based generalized expectations: the trend of frequencies suggested that while SES neutrality tended to be relatively more prevalent among female teachers, relatively more male teachers tended to be positive towards students of high SES.

Previous achievement group based generalized teacher expectations were found to be independent of teacher's caste group, age group, teaching experience group, educational status, study discipline at graduate level, SES, job satisfaction level, and their attitudes towards teaching profession, classroom teaching, child centered practices and towards educational process. Similarly, no association was found to exist between teacher's response on most of the attitudinal statements and their previous achievement group based generalized expectations (except on statement-2 : it is erroneous to expect from teacher that he/she will teach all students equally). However, significant associations were found to exist between previous achievement group based generalized expectations and teacher characteristics like sex, attitudes towards pupils, teachers and total attitude. It was found that relatively more female teachers were previous achievement group neutral, while more of male teachers

were biased on the basis of this variable; relatively less number of teachers holding average attitude towards pupils were previous achievement group neutral and relatively more of them were biased on this account; and, relatively less number of teachers holding positive attitude towards teachers were previous achievement group neutral, relatively more of them being biased in this connection. In the context of total attitude, it was found that teachers who held negative attitude tended to be relatively more often neutral and relatively less often biased on account of previous achievement of students.

It was found that age group based generalized teacher expectations were independent of teacher characteristics like their caste group, educational status, study discipline at graduate level, socio-economic status, job satisfaction level and attitude towards various dimensions (except attitude towards pupils) and total attitude. Non- significant associations were also found to exist between teacher's response on various statement statements (except statement-4). On the other hand, age group based generalized teacher expectations were found to be significantly associated with teacher's sex group, age group, teaching experience group, attitude towards pupils and response on the statement specifying that "teaching behaviors of teachers get influenced by the socio-economic background of students"(statement-4). As compared to male teachers, female teachers more often tended to be age group neutral. The trend of frequencies pointed out that high age group positiveness tended to be relatively more prevalent among teachers of high age group, low age group positiveness among average age group and age neutrality among teachers of low age group. A similar pattern existed in relation to teaching experience. In relation to association between teachers' attitude towards pupils and their age group based generalized

expectations, it was found that while high age group positiveness tended to be relatively more prevalent among teaches holding negative attitude towards pupils, low age group positiveness tended to be more prevalent among teachers holding positive to average levels of attitude towards pupils. The findings also revealed that while more or less equal percentage of teachers agreeing, indefinite or disagreeing with the statement that "teaching behaviors of teachers get influenced by the socio-economic background of students" expressed positiveness towards high age group of students, there existed a difference in the frequency of the three groups of teachers showing low age group positiveness: a higher frequency of teachers agreeing with the statement showed positiveness towards low age group of students.

Physical attraction group based generalized expectations of teachers were found to be significantly associated with their sex and response on the statement specifying "presence of students with unequal abilities in the classroom hinders teaching process", while these expectations were found to be independent of teacher's caste group, age group, teaching experience group, educational status, study discipline at graduate level, SES, attitude towards various dimensions studied and response on 9 of the 10 statements included in Teacher's Personal Information Schedule. It was found that physical attraction neutrality in the context of generalized teacher expectations tends to be more prevalent among female teachers, while a relatively larger proportion of male teachers tend to be physical attraction positive. In relation to response on the attitudinal statement, findings revealed that while frequency of teachers agreeing and disagreeing with the statement were more or less equal in physical attraction positive category, a larger frequency of disagreeing teachers were physical-attraction neutral.

Findings also revealed that there were no significant associations between name stereotype based generalized expectations and teacher characteristics like their caste group, age group, teaching experience group, study discipline at graduate level, SES and job satisfaction level. No significant associations were also found to exist between teacher attitudes like attitude towards teaching profession, classroom teaching, child centered practices, educational processes, pupils, teachers, total attitude and the name stereotype based generalized expectations of teachers. Similarly, no significant association existed between name stereotype based expectations and teacher' response on various statement, except the statement specifying that "presence of students with unequal abilities in the classroom hinders teaching process". On the other hand, significant association existed between name stereotype based generalized expectations and teacher's sex educational status and response on the above-mentioned statement. In these contexts, it was found that the tendency of being biased on the basis of student's name stereotype was relatively more prevalent among male teachers, graduate teachers more frequently held negative name stereotype positiveness, post-graduate teachers were relatively more prevalent in name stereotype neutral category and that relatively more of the teachers agreeing with the specific statement (statement-3) were positive towards positive name stereotypes.

In general, it was revealed by the study that generalized expectations of teachers based on different characteristics of students were associated with specific teacher characteristics: sex based generalized expectations were associated with teacher's response on a specific statement (statement-9); caste group based generalized expectations with their caste group and a specific attitudinal statement (statement-3); SES group based generalized

expectations with teacher's sex and attitude towards educational process and pupils; and previous achievement group based generalized expectations with teacher's sex, attitude towards pupils, teachers and total attitude as well as response on a particular statement (statement-2). Similarly, significant associations were found between age group based generalized expectations of teachers and their sex, age, teaching experience, response on statement-4 and attitude towards pupils; between physical attraction group based generalized teacher expectations and their sex and response on statement-3; and between name stereotype group based expectations and teacher's sex, educational status and response on statement-3. Hypothesis 3.0 was, therefore, untrue in these cases, while in remaining cases it was found to be true.

3. Hypothesis 3.0, specifying that nomination of students into high and low individualized teacher expectation groups by teachers holding different generalized expectations is independent of the related student characteristic, was tested for sex, caste, socio-economic status, previous achievement and age characteristics of students among teachers holding specific generalized expectations. Thus association between sex of student with their nomination into high and low individualized teacher expectation groups was tested separately among boys positive, girls positive and sex neutral teachers. No significant association between nomination in the two individualized teacher expectation groups and sex of students was found in the case of boys positive and girls positive teachers, while significant association was found to exist in the case of teachers expressing sex-neutrality in their generalized expectations: positiveness towards female students in relation to individualized expectations (nominations) was found to be adopted by some teachers expressing sex-neutrality in a generalized way.

Association between caste group characteristic of students and their nomination in high and low expectation groups by teachers was also tested among teachers holding different caste group based generalized expectations. Non-significant association between caste group of the student and nomination in high and low teacher expectation groups was found to exist among 'general' caste positive group of teachers, 'others' positive teachers and caste neutral teachers.

Non- significant association was also found to exist between socio-economic' status group of students and their nomination in high and low teacher expectation groups in the case of high SES positive, low SES positive and SES neutral teachers.

Significant association was found to exist between student's previous achievement group and his/her nomination in high and low teacher expectation groups in the case of teachers who expressed high previous achievement group positiveness in a generalized manner. However, no such association existed in the case of teachers expressing low previous achievement group positiveness and previous achievement group neutrality in their generalized expectations. High previous achievement group positive teachers tended to nominate significantly higher percentage of students with high previous achievement in high teacher expectation group.

Nomination of students into high and low teacher expectation groups was not found to be associated with student's age group in the case of teachers expressing high age group positiveness in their generalized expectations, as well as in the case of teachers expressing age group neutrality. On the other hand, significant association existed between student's age group and nomination in high and low teacher expectation groups in the case of teachers

expressing low age group positiveness in their generalized expectations. Such low age group positive teachers relatively more often tended to nominate students of lower age into high expectation group.

Hypothesis 3.0 was thus rejected in the case of nomination of male and female students by sex neutral teachers, nomination of students with high and low previous achievement by high previous achievement group positive teachers and nomination of students of high and low age groups by low age group positive teachers. In other cases, this hypothesis was accepted.

4. Hypothesis 4.0, specifying that there is no significant difference in the composition of high and low individualized teacher expectation based groups of students in terms of characteristics like sex, caste group and socio-economic status group was tested through computing Chi-square values for respective cross-tabulations. It was found that while there was no significant difference in the sex-wise composition of high and low teacher expectation groups of students, students of general caste group were represented in high teacher expectation group in significantly larger percentages. A test of third sub-hypothesis could not be undertaken as the related cross-tabulation did not satisfy conditions for meaningful computation of Chi-square. Hypothesis 4.0 was thus only partially accepted.

5. The fifth hypothesis of the study specified that at the beginning of academic session there is no significant difference between students nominated in high and low individualized teacher expectation groups in relation to variables of age, previous achievement, intelligence, adjustment, self concept, academic achievement motivation, study involvement, academic anxiety and

academic achievement perception. This hypothesis also prescribed existence of no significant differences in the self-expected end-of-the-term academic achievement levels and self-ratings in selected areas by students nominated in high and low teacher expectation groups. A test of this hypothesis was undertaken through comparing these two groups on quantitative variables with the help of ANOVA and utilizing Chi-square test for qualitative variables. The findings revealed that there was no significant difference between the two groups in social adjustment and self-concept related to health and physique, academic status, and intellectual abilities. Non-significant differences were also found to exist in study involvement, academic anxiety and academic achievement perception. On the other hand, high and low teacher expectation students were found to differ significantly in terms of emotional adjustment, educational adjustment and self concepts related to temperamental qualities, habits and behavior, emotional tendencies, mental health and socio-economic status. Significant differences also existed between these two groups in relation to age, total adjustment, total self concept, intelligence, academic achievement motivation and percentage of marks obtained in preceding grade (VIII). These findings revealed that at the beginning of academic session, students nominated in high teacher expectation group were better adjusted (in total as well as emotionally and educationally), had better self concept (total as well as in dimensions like temperamental qualities, habits and behavior, emotional tendencies, mental health and socio-economic status) and intelligence. High teacher expectation students also showed higher academic achievement motivation and had achieved higher percentage of marks in preceding (grade-VIII) examination. In contrast, high teacher expectation students were lower in age as compared to low teacher expectation students

Comparison of high and low teacher expectation students in terms of variables like self-rated educational ability, level of participation in classroom activities, regularity in attending classes, frequencies of opportunities obtained to answer classroom questions, closeness with teachers, frequency of receiving scolding from teachers, expected achievement level in current year's annual examination and position obtained in last year's examination, revealed that the two groups differed significantly in terms of self-rated educational ability, self-rated closeness with teachers, self-rated frequency of receiving scolding from teachers, self-rated expected achievement level in curreht year's annual examination and position obtained in last year's examination. The trend of frequencies suggested that high teacher expectation students less often rated their educational ability as being lower than average student and more often tended to feel 'close' to their teachers than their low teacher expectation counterparts. Significantly large number of high teacher expectation students rated the frequency of receiving scolding from teachers as 'rare', while more of low teacher expectation students rated themselves as 'frequently' and 'infrequently' receiving such scolding. It was also found that more of high teacher expectation students tended to rate their end-of-the-term expected achievement level as '50% and more' as compared to low teacher expectation students and more of high teacher expectation students reported to have achieved 'first five positions' in last years examination than low teacher expectation students.

In view of above findings hypothesis 5.0 was rejected in the case of variables like age, previous academic achievement, adjustment (total, educational, emotional), self concept (total, temperamental qualities, habits and behavior, emotional tendencies, mental health, socio-economic status), intelligence and academic

achievement motivation, while it was accepted in the case of variables like social adjustment; self concept related to health and physique, academic status and intellectual abilities; study involvement, academic anxiety and academic achievement perception. This hypothesis was also rejected in the case of self-rated educational ability; self-rated closeness with teachers, self-rated frequency of receiving scolding from teachers, self-rated expected achievement in end-of-the-term examination and position obtained in last year's examination.

6. Hypothesis 6.0 directed comparison of frequency of teacher-contacts with high and low teacher expectation students in terms of dyadic interaction variables. Description of the quality and quantity of teacher contacts with the two groups of students was carried out and no statistical comparison was attempted. The study of teacher behavior towards the two groups of students indicated a higher frequency of reading turns being provided to high teacher expectation students, who were also provided relatively more direct and open questions. On their part, high teacher expectation students also availed relatively more 'call out' response opportunities. It was found that while more of choice questions were addressed to low teacher expectation students, high teacher expectation students received more of process and product questions. The frequency of providing correct answer, partially correct answer, incorrect answer and other categories of answers tended to be higher among high teacher expectation students, which tended to indicate their activism in relation to teacher's questions. Positive feedback behaviors like praise, affirmation and summarization were found to be adopted by teachers relatively more often in the context of answers given by high teacher expectation students, while negative feedback behaviors like negation and criticism remained associated with answers given by

low teacher expectation students. Giving process feedback or giving answer of questions tended to be adopted by teachers more often with high teacher expectation students than with low teacher expectation students. It was also found that sustainment of response opportunity, through behaviors like repetition, rephrasing or through providing clue, and through asking new question, was also adopted by teachers more often with high teacher expectation students.

The study also revealed that none of the low teacher expectation students initiated work-related contacts with teachers and all such contacts, though relatively few were initiated by high teacher expectation students. It was observed that while teachers initiated work related contacts with students on very few occasions, most of the times when such contacts were initiated these were with high teacher expectation students, providing them praise, process feedback, simple feedback or work related criticism. It was also observed that on the rare occasions when teachers initiated behavioral dyadic contacts, more often these were with low teacher expectation students and involved giving warnings or criticism.

In view of such patterns, it may be stated in general that teacher behavior towards high and low teacher expectation groups of students tended to differ in terms of various interaction variables. Hypothesis 6.0 is, thus, unacceptable.

7. Hypothesis 7.0 proposed that there is no significant difference in gain in various student outcomes (adjustment, academic anxiety, self concept, study involvement, intelligence, academic achievement motivation, academic achievement perception and academic achievement) over the school year between students nominated in high and low teacher expectation students. Gain scores for each outcome variable were computed through subtracting scores obtained

at the beginning of school year from the scores obtained at the end of school year. Gain in academic achievement was computed through subtracting academic achievement (% of marks) obtained in preceding grade (VIII) from the academic marks (%) obtained in the annual examination of grade IX. As high and low teacher expectation groups of students were found to differ significantly in terms of age, adjustment, self concept, intelligence, academic achievement motivation and academic achievement in preceding grade, the comparison of gain in different outcome variables was carried out through adjusting observed mean gain scores for beginning of the school year variables of total adjustment, total self concept, intelligence, academic achievement motivation and academic achievement in preceding grade. Using age, total adjustment, total self concept, intelligence, academic achievement motivation and percentage of marks obtained in grade VIII as covariates in ANACOVA, it was found that no significant difference in gain scores existed on outcome variables like adjustment (total as well as emotional, social and educational), self concept (total as well as along all the dimensions: Health and physique, temperamental qualities, academic status, intellectual abilities, habits and behavior, emotional tendencies, mental health, socio-economic status), intelligence, academic anxiety, study involvement and academic achievement perception. However, the findings revealed that there were significant differences between high and low teacher expectation students in terms of gain in academic achievement motivation and academic achievement. It was found that in the case of academic achievement motivation and actual achievement students nominated in high teacher expectation group showed higher mean gain scores as compared to students nominated in low teacher expectation group. Hypothesis 7.0 was thus accepted in the case of adjustment, self

concept, academic anxiety, study involvement and academic achievement perception variables, while it was rejected in the case of academic achievement motivation and academic achievement variables.

Conclusions

Significant conclusions seem to emerge from findings obtained through present study. The first such conclusion is that generalized teacher expectations based on student characteristics like sex, caste, socio-economic status, age, previous achievement, physical attraction and name stereotype do exist among in-service teachers of high school level in Indian settings. The fact that more teachers than expected on equal chance basis showed positiveness towards female students, students of general caste and middle socio-economic status group tends to reveal that these and similar variables have connotations for development of differential teacher expectations in Indian classrooms. Presence of such group oriented expectation tendencies may be indicative of differential behaviors being adopted by teachers in and outside the classrooms towards various groups of students.

The second conclusion that may be derived is that generalized teacher expectations and individualized teacher expectations are two different aspects of teacher expectations, i.e. it is possible that a teacher who is positively biased towards a particular group of students may not translate his generalized biases into more concrete individualized expectations towards specific students. Neither male positive, female positive, general caste positive, other castes positive, high SES positive, nor middle SES positive teachers based their nomination of students into high and low expectation groups on these student characteristics. However, this seems to be not the case in the

context of more individual oriented variables like age and previous achievement: age based generalized expectations among low age group positive teachers and previous achievement group based generalized expectations among high achievement group teachers tended to find expression in nomination of students in high and low teacher expectation groups.

Findings of present study obtained in the context of association between different teacher characteristics and their generalized expectations did not brought forth any characteristic of teachers having bearing on all the generalized expectations: different generalized expectations seem to be associated with specific set of teacher characteristics. This may be indicative of the fact that formation of a particular generalized expectation is a specific process. Sex of the teacher and certain attitudinal factors seem to play a role in this context.

Another important conclusion that emerged from present investigation is that while nominating high and low teacher expectation students from their respective classrooms at the beginning of school year, teachers tended to " know" students in terms of their adjustment, self concept, intelligence, academic achievement motivation and academic achievement in preceding grade. They nominated students with high adjustment, better self-concept, higher intelligence and higher academic motivation, who have also achieved higher marks in preceding grade, into high teacher expectation group. The timing of taking these nominations is important - the nominations were obtained at the beginning of school year. It follows that through initial interaction of about one to seven days at the beginning of school year, teachers were able to differentiate between students on the basis of such characteristics and

developed expectations in line with their perception of student qualities. It also indicates that teachers' perceptions of student qualities were correct to a large extent - a fact substantiated by presence of desirable qualities among students nominated in high expectation group. Thus, it may be said that in the process of formulating expectations towards individual students, teachers' largely correct perceptions of student quality play an important role. It is apparent that teacher expectations towards students are not arbitrary or random, instead these follow the qualities possessed by students and exhibited by them in classroom proceedings.

Significant difference between students nominated in high and low teacher expectation groups in relation to certain academically pertinent variables at the beginning of school year also point out the fact that teacher expectations may act in classrooms in two ways - as a force leading to sustainment of initial differences and as a force that causes differences between students. Both of these effects (sustainment effect and self-fulfilling effect) may be expected to be mediated by specific patterns of teacher behavior towards students. Findings of present study lead to the conclusion that teacher behavior towards students viewed by them as having high potential (high teacher expectation students) tend to remain qualitatively and quantitatively different from their behavior towards students viewed as having low potential (low teacher expectation students). Thus, providing more reading turns and response opportunities to students viewed as having high potential, challenging them more often with direct and open questions, providing them positive feedback more often and initiating work related dyadic contacts with them relatively more often, teachers may sustain and in specific cases and areas cause further improvement among high expectation students.

The test of hypothesis pertaining to existence of no significant gain in various outcomes among students nominated in high and low teacher expectation groups, revealed that while no significant difference in gain over the school year existed between the two groups in relation to adjustment, self concept, academic anxiety, study involvement and academic achievement perception, differential gain was present in relation to variables of academic achievement motivation and actual academic achievement. High expectations for high end-of-the-term academic achievement, held by teachers towards students, tended to be associated with higher gain in academic achievement motivation and academic achievement among students. Though an actual cause-effect linkage was not tested in the study and the groups compared may not be assumed to be equivalent in all respects, it could be safely inferred from the findings that higher gain in academic achievement motivation and actual academic achievement occurred in high teacher expectation group of students. This seems to be a very important finding, as it tends to show that teacher expectation effects as self-fulfilling prophecies are operative in our classrooms in relation to academic motivation and academic achievement variables. Positive teacher expectations tend to "make" individual students motivated to achieve better who, thus, actually achieve better. We can think of the difference between students being created through expectations held by teachers, if we visualize this situation compounding over the school years. Teacher expectation effects in terms of academic motivation and academic achievement seem to be real in our classrooms and attention needs to be paid to moderate such effects in favor of all the students.

Implications of the Study

Findings obtained through the study and major conclusions derived there off suggest certain implications for theory, practice and research in educational process. These implications may be broadly categorized as implications for research, for classroom teaching and implications for teacher training. These are elaborated as follows.

Research Implications

The present study has shown that both generalized and individualized expectations exist in our classrooms. The very presence of teacher expectations as factors with likelihood of influencing the process of teaching and learning emphasizes the need to study these in more detail in the specific settings of Indian schools. There are a number of situations and processes in our settings where expectations held by teachers may operate as significant variables that influence teacher's behavior and decisions, and may ultimately cause differences in achievement and other outcomes of schooling. We have proposed that Indian society is highly stratified in terms of variables like sex, caste, language etc. Such extrinsic variables may creep in to influence teacher expectations towards various groups and may thereby cause differences in student's academic achievement in particular and the likelihood of academic success or failure in general. Differential success-failure and dropout rates across groups of students, which are sometimes difficult to be explained on the basis of other factors, may have an association with the treatment faced by such groups of students in classrooms, and teacher expectations towards these groups may be the crucial factor which could explain such occurrences.

In present study, academic achievement related teacher expectation were studied and were found to be significantly associated with academic achievement of students at the end school year. Similarly, there can be expectations related to intellectual development, adjustment, success during schooling in particular and in life in general. How these are shaped and operate in our schools need to be explored and understood, so that the process of schooling may be organized more effectively.

Teacher expectations may not be viewed as an isolated phenomenon. A child is faced with expectations of parents in early years and with the expectations of parents, peers and teaches during years of schooling. His behavior and achievement is likely to be shaped through a 'network of expectations' (Finn, 1972) that exists around him or her throughout life and more importantly during formative years. Students of a particular social or economic group have the likelihood of being faced with specific parental expectation-patterns, as the parents were themselves brought up under a specific network of expectations. Transmission of cultural patterns and roles may thus be viewed as transmission of expectation-patterns across generations. Such inter-generation transmission of expectations may be viewed as setting limits for growth and development of individual child's potential. Research needs to be carried out on these aspects, particularly in relation to the role of teacher expectations towards students as facilitators or inhibitors of expectations held by parents towards their children.

Teacher expectations may be strong components in the decision-making processes teachers are involved in while carrying out number of their day-to-day responsibilities. Nominating monitors for classroom, selecting students for participation in competitions,

giving responsibilities to students, selecting students for public shows, deciding how much to teach or how farther to dwell upon a subject, are some examples of such day-to-day decisions. These and many other decisions shape the opportunity structure available within the school to an individual child or to a group of children. It is needless to point out that expectations held by teachers towards an individual child or towards a group of children may thus determine the length and breadth of opportunities for learning and experience. Is there a relationship between teacher's decisions and his or her expectations, how such decision are perceived as expectation cues by students, and do expectations inherent in such decisions tend to be fulfilled or not, are questions that need research based answers.

The present study has indicated that teacher behaviors towards specific students in the classroom are associated with expectations held by teachers towards these students. We may extend this finding to behaviors adopted by teachers outside classroom as well. Teachers holding positive expectations towards particular students may treat such students positively outside classroom as well. They may personally inquire about their studies, may attempt to know about and meet their parents, may guide such students in their studies, their parents may be attended and informed about their child more enthusiastically in informal meetings etc. Such processes are likely to act not only as media of communication of expectations but also as motivational factors for further improvement. Outside classroom communication of teacher expectations is another area that needs exploration by researchers.

Academic achievement potential and achievement related expectations have likelihood of influencing evaluation of examination performance of students, particularly in situations where

information pertaining to examinee is available to the evaluator (teacher). A teacher holding positive expectations towards a particular student may give more marks to him or her, thus consciously or unconsciously fulfilling his own expectations. Such a situation is more likely to occur in grades where the subject-teacher is endowed with the task of evaluating student's performance. This aspect needs to be researched in Indian settings in early grades where the subject-teacher acts as evaluator of the performance of the students in his charge and students' identity remains known to him through out the evaluation work.

Existence of teacher expectations and operation of self-fulfilling prophecy effects in the context of academic achievement motivation and academic achievement has been indicated by present study in Indian settings. However, findings of a single study may not be accepted as true for all the situations, contexts and subject areas. A direct research implication that flows out from present investigation is replication of the study with locale and sample variation, so that the existence and operation of teacher expectation cycle may be shown in our classrooms with more confidence. Institutions promoting research in classroom processes need to take note of this fact and should initiate steps to revalidate findings of present study in other contexts.

Implications for Classroom Teaching

Findings of present study tend to indicate certain implications for teaching process to be adopted by teachers. It should, however, be stated that much research needs to be undertaken on teacher expectation cycle in Indian classrooms before more concrete guidelines could be provided to teachers in the shape of what to do and what not to do in their respective classrooms. Hence the

suggestions derived should be treated tentative only and need to be adopted with caution and much thinking. The first such suggestion flows from the fact that teachers form expectations towards students in the context of student variables like sex, caste, socio-economic status etc. This tendency to view students of one or other group to have better (or worse) academic potential seems to be rooted in the socio-cultural milieu in which teachers exist and operate. It can be argued that merely being aware of such biasing tendencies may not make on able to ward off the tendency to form differential expectations, nonetheless teachers should consciously try to guard against tendencies to view students not as individuals but members of a particular group and superimpose imagined (or real) difference between groups on individuals. This implies that teachers need to develop an open attitude towards individual students and should be aware of the possibility of individual differences among students. Such an open attitude and any an eye for individual differences could only help them to overcome the biasing effects of socio-culturally determined stereotypes.

Another implication for classroom behavior of teachers comes forth from the finding pertaining to differential behavior of teachers towards high and low expectation students. It was found that quantitatively more and qualitatively positive behavior of teachers tended to be directed towards students expected by them to have better potential. In fact, nothing seems to be wrong in the approach adopted by teachers in providing more and sometimes better learning opportunities to students who are perceived by them (often correctly) to have better potential for learning. However, it should be kept in mind by teachers that while provision of more and qualitatively different learning opportunities for high potential students is neither unethical nor wrongful, an attempt on

their part to cater to the specific needs of low potential (perceived or real) students is essentially needed. The classroom behaviors of teachers should be such that while students perceived to have better potential are given suitable opportunities to learn, needs of students perceived to have less potential also get fulfilled. Students perceived to have less potential should be consciously provided with learning opportunities suitable to them and the total amount of teacher contacts with both groups of students should not vary too much. Catering to the needs of individual students and attempting to encourage individuals to make more efforts towards learning seem to be the key to avoid differential effects on students.

Teacher expectations towards students tend to be based on a number of student characteristics - adjustment, self-concept, intelligence, motivation etc., for example. Less adjusted students, students with poorer self-concept, intelligence and motivation tend to be viewed by teachers as students with low academic achievement potential. While this may be true to some extent, it needs to be appreciated by teachers that most of these input traits are not fixed, particularly during the formative years of schooling. A student may be faced with specific adjustment problems during a particular time and may be going through a phase of lowered self-concept or having low intelligence or motivation. Such a student may not be viewed as a fixed entity. These characteristics change over time. In fact, teacher behavior should be directed towards causing these changes in desirable directions. The point is that due to changing nature of input variables, expectations (or perceived potential) need not be considered as permanently fixed. Expectations, thus, need to remain provisional and changeable. An element of flexibility need to be introduced and it may only be introduced through adoption by teachers an attitude of openness towards new

information from the students. Such openness to new information from students will help teachers in adopting classroom behaviors suitable to the ever-changing reality. To the extent such an attitude gets developed among teachers, to that extent negative effects of low expectations will get moderated.

Implications for Teacher Training

In deriving implications for classroom teaching, a change in outlook of teachers and their behavior towards different students has been emphasized. Such a change among teachers can only be brought through organization of suitable pre-service and in-service teacher training. It is worth noting that at present syllabi prescribed in different teacher training institutions of India do not mention teacher expectation cycle as a topic to be introduced to trainees. We feel that teacher expectation cycle constitutes an important dimension of teacher behavior in classrooms and thus needs to be introduced as a training component in teacher training curricula of various institutions. In this connection, it is to be noted that Dhoundiyal (1998) has designed a specific self-instructional workbook for students of B.Ed. level. Though encouraging results have been indicated through the use of this material in changing certain expectancy biases, wider testing for effectiveness and suitable inculcation of research findings should precede its adoption and implementation. Suggestions for teachers to appropriate their classroom behavior in view of existence and operation of teacher expectations in Indian schools need to be identified and incorporated in this or similar curricular component.

Inclusion of a curricular component in syllabi of teacher training institutions also emphasizes the need to include related aspects in the textbooks prepared for teacher trainees. At

present none of the textbooks for teacher trainees in India has included material on this aspect. In view of the significance of teacher expectations towards students in shaping student achievement (and may be other outcomes of schooling), it is suggested that such material should find a place in related textbooks.

It follows that in-service teacher training programs being undertaken with the help of DIETs in the country should also focus attention on this aspect.

BIBLIOGRAPHY

Adams, G.R. and A. Cohen (1974), "Children's Physical and Interpersonal Characteristics that effect Student-Teacher Interactions", *Journal of Experimental Education*, 43,1-5.

Adams, G.R. and J.C. LaVoie (1974), "The Effect of Student's Sex, Conduct and Facial Attractiveness on Teacher Expectancy", *Education*, 95, 76-83.

Adams, G.R. and A.Cohen (1976a), "Characteristics of Children and Teacher Expectancies: An Extension to the Child's Social and Family Life", *Journal of Educational Research*, 70, 87-90.

Adams, G.R. and A.Cohen (1976b), "An Examination of Cumulative folder information used by Teachers in making Differential Judgements of Children' Ability", Alberta *Journal of Educational Research*, 216-225.

Adams, G.R. (1978), "Racial Membership and Physical Attractiveness Effects on the Pre-school Teachers' Expectations", *Child Study Journal*, 8,1,29-41.

Ahluwalia, S.P. (1978), "Teacher Attitude Inventory", National Psychological Corporation, 4/230, Kacheri Ghat, Agra-282004.

Allington,R. (1980), "Teacher Instruction Behavior during Primary Grade Oral Reading", *Journal of Educational Psychology*,72,371-377 .

Alpert, J. (1974), "Teacher Behavior across Ability Groups: A consideration of the Mediation of Pygmalion Effects", *Journal of Educational Psychology*, 66,348-353

Anderson, T.H. (1970), "Are Student's School related behaviors depend up on what is expected of him?", Unpublished Doctoral Thesis, University of Illinois, Urbana, Champaign.

Anderson, D. And R. Rosenthal (1968), "Some Effects of Interpersonal Expectancy and Social Interaction on Institutionalized Retarded Children" Proceedings of the 76th Annual Convention of APA, 3,479-480.

Babad, E.Y., J.Inbar and R. Rosenthal (1982), "Pygmalion, Galatea and Golem: Investigations of Biased and Unbiased Teachers", *Journal of Educational Psychology*, 74,4,459-474

Barker, L.J. (1970), "Streaming in the Primary Schools", Slough, Great Britain, NFER.

Bartal, D. and Saxe (1979), "Teachers' Information Processing: Effect of Information about Pupils on Teacher Expectations and Effect", *Psychological Reports*, 44,2,599-506.

Beez, W. (1968), "Influence of Biased Psychological Reports on Teacher Behavior and Pupil Performance", Proceedings of 76th Annual Convention of APA, 3,605-606.

Bennett, C. (1979), "The Effect of Student Characteristics and Task Performance on Teacher Expectations and Attributions", *Dissertation Abstracts International*, 40,2,979-980-B.

Bergan, J. And J.Smith (1986), "Effects of Socio-economic Status and Sex on Prospective Teachers' Judgements", *Mental Retardation*, 4,13-15.

Bernard, M. (1979), "Does Sex Role Behavior Influences the way Teacher Evaluates students?", *Journal of Educational Psychology*, 71,553-562.

Bharadwaj, R.L., S. Sengupta & N.S. Chauhan (1989), "Socio-economic Status Scale", National Psychological Corporation, 4/230, Kacheri Ghat, Agra-282004.

Bhatnagar, A. (1982), " Study Involvement Inventory", National Psychological Corporation, 4/230, Kacheri Ghat, Agra-282004.

Bisht, A.R. & R.S. Pathani (1984), " Construction of Academic Achievement Perception Scale", *AYRE Journal of Education*, 3,2,54-57.

Blakey, M. (1970), "The relationship between Teacher Prophecy and Teacher Verbal Behavior and their Effect upon Adult Student Achievement", *Dissertation Abstracts International*, 31, 4615-A.

Brandt, L.J. and M.E.Hayden (1974), "Male and Female Teacher Attitudes as a Function of Students' Ascribed Motivations and Performance Levels", *Journal of Educational Psychology*, 66, 309-314.

Brattesani, K., R. Weinstein, S. Middlestead and H. Marshall (1981), "Using Student Perceptions of Teacher Behavior to Predict Student Outcomes", Paper presented at the Annual meeting of AERA, Los Angles, April.

Braun, C. (1976), "Teacher Expectations: Socio-psychological Dynamics", *Review of Educational Research*, 46,2,185-215.

Brophy, J.E. (1982), "How Teachers Influence What is Taught and Learned in Classrooms", *Elementary School Journal*, 83,1-14.

Brophy, J.E. (1983), "Research on the Self-fulfilling Prophecy and Teacher Expectations", *Journal of Educational Psychology*, 75, 5, 631-661.

Brophy, J.E. and T.L.Good (1970), "Teachers' Communication of Differential Expectations for Children' Classroom Performance: Some Behavioral Data", *Journal of Educational Psychology*, 61,365-374.

Brophy, J.E. and T.L.Good (1974), "Teacher- Student Relationships: Causes and Consequences", Holt, Rinehart and Winston, New York.

Burnham, J. (1968), "Effects of Experimenter's Expectancies on Children' to Learn to Swim", Unpublished Masters Thesis, Purdue University.

Burstall, C. (1968), "French from Eight: A National Experiment", Slough, NFER.

Cahen, L. S (1966a), "An Experimental Manipulation of the Halo Effect", Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University.

Cahen, L.S. (1966b), " Experimental Manipulation of Bias in Teachers' Scoring of Subjective Tests", Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, New York (Sept.1066).

Carlile, L.M. (1975), "Teacher Expectations of Language Delay in Black and White Headstart Children", *Dissertation abstracts International*, 36,4, 2455-A.

Carter, R. (1969), "Locus of Control and Teacher's Expectancy as related to Achievement of young school children", Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University.

Chaikin, A., E. Sigler & V. Derlega (1974), "Non-verbal Mediators of Teacher Expectation Effects", *Journal of Personality and Social Psychology*, 30,144-149.

Claiborn, W.L. (1969), "Expectancy Effects in the Classrooms: A Failure to Replicate", *Journal of Educational Psychology*, 60,377-383.

Clark, K. (1965) "Dark Ghetto", New York: Harper and Row.

Clifford, M.M. and E. Walster (1973), "The Effect of Physical Attractiveness on Teacher Expectations", *Sociology of Education*, 54, 1-4, 291-301.

Conn, L., C.Edwards, R.Rosenthal and D.Crowne (1968), "Perception of Emotions and response to Teachers' Expectancy by Elementary School Children", *Psychological Reports*, 22, 27-34.

Cooper, H.M. (1977), "Controlling Personal Rewards: Professional Teachers' Differential use of Feedback and Effects of Feedback on the Student's Motivation to Perform", *Journal of Educational Psychology*, 69, 4, 419-427.

Cooper, H. M. (1979), " Pygmalion Grows Up: A Model for Teacher Expectation Communication and Performance Influence", *Review of Educational Research*, 49,3,389-410.

Cooper, H.M. (1985), "Models of Teacher Expectation Communication", in J.Dusek (ed) "Teacher Expectancies", Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cooper, H. M. and R. Baron (1977), "Academic Expectations and Attributed Responsibility as predictors of Behavior", *Journal of Educational Psychology*, 69,409-418.

Cooper, H.M. and T. Good (1983), "Pygmalion Grows Up: Studies in the Expectation Communication Process", Longman, New York.

Cooper, H. M. and D. Y. H. Tom (1984), "Teacher Expectation Research: A Review with Implications for Classroom Instruction", *The Elementary School Journal*, 85, 1, 77-84.

Crano, W. D. and P.M. Mellon (1978), "Causal Influence of Teachers' Expectations on Children' Academic Performance: A cross-legged panel analysis", *Journal of Educational Psychology*, 79, 1, 39-49.

Cronbleth, C., O.L. David and C. Button (1974), "Expectations for Pupil Achievement and Teacher-Pupil Interaction", *Social Education*, 38, 54-58.

Dalton, W. (1969), " The relation between Classroom Interaction and Teacher Ratings of Pupils: An Explanation of one means by which a Teacher may communicate her Expectancies", *Peabody Papers in Human Development*, 7,6.

Darlega, V., P. Wang and W. Colson (1981), "Racial Bias in Expectancies and Performance Attributions", Unpublished Manuscript, Old Dominion University.

Darley, J. And R. Fazio (1980), " Expectancy Confirmation Processes arising in the Social Interaction Sequence", *American Psychologist*, 35, 867-881.

Dash, A.S. (1975), " A study of the Expectancy Bias and the Suggestion Bias of Teachers", *Journal of Psychological Research*, 19,1,17-19.

Davis, D. and G. Levine (1970), "The Behavioral Manifestations of Teachers' Expectations", Unpublished Manuscript, Hebrew University of Jerusalem.

Deitz, S. and W. Purkey (1969), "Teacher Expectations of Performance based on Race of Students", *Psychological Reports*, 24,649.

DeMeis, D.K. and R.R. Turner (1978), " Effects of Students' Physical Attractiveness and Dialects on Teacher's Evaluations", *Contemporary Educational Psychology*, 3. 77-88.

Dhoundiyal, N.C. & V.R. Rawal (1983a), " Study of the Effects of Teacher Expectations on the Sociometric Status of Primary Grade Pupils", ERIC Project, NCERT, New Delhi, Faculty of Education, Kumaun University Campus, Alnora.

Dhoundiyal, N.C. & V.R. Rawal (1983b), " Models of Teacher Expectation Cycle", Faculty of Education, Kumaun University Campus, Almora, Unpublished Manuscript.

Dhoundiyal, N.C. & V. R. Dhoundiyal (1984a) " Expectancy Biases among Primary School Teachers: A Myth or Reality?" *Educational Review*, XC, 7-8, 116-118.

Dhoundiyal, N.C. & V. R. Dhoundiyal (1984b), " Teacher Expectation Effects on Sociometric Indices: Interpretation of Findings", *Progress of Education,* LIX, 2, 26-30.

Dhoundiyal, N.C. & V. R. Dhoundiyal (1984c), "Teacher Expectations and Social Receptiveness of Populars and Neglectees", *Journal of Gujarat Research Society*, 46-47, 154-155, 2-4.

Dhoundiyal, N.C. & V. R. Dhoundiyal (1985a), "Level of Induction Acceptance and Expectancy Effects on the Sociometric Indices of Populars and Neglectees", *Journal of Educational Research and Extention*, 22, 2, 74-81.

Dhoundiyal, N.C. & V. R. Dhoundiyal (1985b), "Teacher Expectations, Sociometric Status and Sex of Children", *Journal of Educational Psychology*, 43,2,91-96.

Dhoundiyal, N.C. & V. R. Dhoundiyal (1986), "Populars and Neglectees in the Classroom: A Comparison of teacher Expectation Effects on their Sociometric Indices", *Trends in Education*, 13,1, 86-90.

Dhoundiyal, N.C. and V.R. Dhoundiyal (1993), "Teacher Expectancy Cycle: Theory and Research", Ashish Pub. House, New Delhi.

Dhoundiyal, N.C. (1998), "Expectancy Biases: Causes, Consequences and Remedy", The Associated Publishers, Ambala.

Dion, K.K. (1972), "Physical Attractiveness and Evaluation of Children' Transgressions", *Journal of Personality and Social Psychology*, 24, 207-213.

Doyle, W., G. Hancock and E. Kifer (1972), "Teachers' Perceptions: Do they make a difference?" *Journal of the Association for the Study of Perception*, 7, Fall., 21-30.

Dumke, D. (1978), "The influence of the Rosenthal Effect on Performance in Intelligence test after arousal of intense Expectations", Psychologia in grienhung and unterricht, 25, 1, 32-38.

Dusek, J.B. (1975), "Do Teachers Bias Children's Learning?", *Review of Educational Research*, 45,4, 661-684.

Dusek, J.B and E.J. O'Connell (1973), "Teacher Expectancy Effects on Achievement Test Performance of Elementary School Children", *Journal of Educational Psychology*, 65, 371-377.

Dusek, J.B. and G. Joseph (1983), "The bases of Teacher Expectancies: A Meta-analysis", *Journal of Educational Psychology*, 3, 327-346.

Eccles, J. And R. Fazio (1980), "Expectancy Confirmation Processes arising in the Social Interaction Sequence", *American Psychologist*, 35, 867-881.

Eccles, J. & A. Wignield (1985), "Teacher Expectations and Student Motivation" in J. Dusek (ed) "Teacher Expectancies", Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Elashoff, D.J. and R.E. Snow (1971), "Pygmalion Reconsidered: A Case Study in Statistical Inference - Reconsideration of the Rosenthal- Jacobson Data on Teacher Expectancy", Wadsworth Pub. Co., Belmont.

English, H.B. and A.C. English (1958), " A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms", New York, David McKay Co.

Erickson, F. (1986), "Qualitative Methods in Research on Teaching" in M. Witrock (ed), " Handbook of Research on Teaching" 3rd Edn. Pp. 119-161, New York: McMillan.

Evans, J. R. Rosenthal (1969), "Interpersonal Self-fulfilling Prophecies: Further Extrapolations from the Laboratory to the Classroom", Proceedings of the 77th Annual Convention of APA, 4, 371-372.

Evertson, C., J. Brophy and T. Good (1973), "Communication of Teacher Expectations: Second Grade", Report no 92, Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin, 1973

Fernandez, C., R. Espinosa and S. Dornbusch (1975), "Factors perpetuating the low academic status of Chicano high school students", Memorandum no.138, Center for Research and Development in Teaching, Stanford University, 1975.

Fielder, W., R. Cohen and S. Feeney (1971), "An Attempt to Replicate the Teacher Expectancy Effects", *Psychological Reports*, 29, 1223-1228.

Finn, J. (1972), " Expectations and Educational Environment", *Review of Educational Research*, 42, 387-410.

Finn, J., E. Gair, S. Peng and R. Banks (1975), "Teacher Expectations and Pupil Achievement", *Urban Education*, 10, 175-197.

Firestone, G. and N. Brody (1975), " Longitudinal investigation of Teacher-student interactions and their relationship to Academic Performance" *Journal of Educational Psychology*, 67, 544-550.

Fleming, E.S. and R. G. Anttonen (1971a), " Teacher Expectancy as related to Academic and Personal growth of Primary Grade Children", Monographs of the Society for Research in Child Development, 36, 50, Serial No. 145.

Fleming, E.S. and R.G. Anttonen (1971b), "Teacher Expectancy or My Fair Lady", *American Educational Research Journal*. 8, 241-252.

Flowers, D.E. (1966), "Effects of Arbitrary Accelerated Group Placement on the Tested Academic Achievement of Educationally Disadvantaged Students", *Dissertation Abstracts International*, 27, 991-A.

Furguson, G. A. & Y.Takane (1989), " Statistical Analysis in Psychology and Education", McGraw Hill: Int. Edn., McGraw Hill Co. New Delhi.

Garwood, S. (1976), " First Name Stereotypes as a Factor in Self concept and School Achievement", *Journal of Educational Psychology*, 68, 482-487.

Given, B. K. (1974), "Teacher and Pupil Performance: Their relationship to Verbal and Non-verbal Communications by Teachers and Learning Disables Children", *Dissertation Abstract International*, 35, 3, 1529-A.

Goetz, J. & M. LeCompte (1984), "Ethnography and Qualitative design in Educational Research" New York: Academic Press.

Goldsmith, J. and E. Fry (1971), "The Test of a High Expectancy Prediction on Reading Achievement and IQ of Students in grade-X" Research Report Summarized in Elashoff and Snow (1971).

Good, C.V. (1959), "Dictionary of Education", McGraw Hill Book Com. INC.

Good, T.L. (1970), "Which Pupils do Teachers Call On?", *Elementary School Journal*, 70, 190-198.

Good, T.L. (1980), " Classroom Expectations: Teacher Pupil Interaction", in J. McMillan (Ed) "The Social Psychology of Schooling", New York: Academic Press (1980).

Good, T.L. (1987), "Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions", *Journal of Teacher Education*, 34-44.

Good, T.L. (1993), " Teacher Expectations" in L. Anderson (ed) "International Encyclopedia of Education" (2nd Ed), Oxford: Pergamon

Good, T.L. " A Decade of Research on Teacher Expectations", *Educational Leadership*, 38,415-423.

Good, T.L. & J.E. Brophy, (1970), "Teacher- Child Dyadic Interactions: A New Method of Classroom Observation" *Journal of School Psychology*, 8,2,131-138.

Good, T.L. & J.E. Brophy (1972), "Behavioral Expression of Teacher Attitudes", Journal of Educational Psychology, 63, 617-624.

Good, T.L.and J.E. Brophy (1994), "Looking in Classrooms" (Sixth Ed), Harper Collins College Publishers.

Good, T.L. and R. Weinstein (1986), "Teacher Expectations: A framework for exploring classrooms" in K.K. Zumwalf (Ed.), "Improving Teaching", The 1986 ASC Yearbook, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Good, T., H. Cooper and S. Blakey (1980), "Classroom Interaction as a function of Teacher Expectations, Student Sex and Time of Year", *Journal of Educational Psychology*, 72, 378-385

Good, T.L, J. Sikes, and J. Brophy (1973), "Effect of Teacher's Sex and Student's Sex on Classroom Interaction", *Journal of Educational Psychology*, 65, 74-87.

Hammersley, M. (1992) "What's wrong with Ethnography?", London: Roultedge.

Harari, H. and J.W. McDavid (1973), "Name Stereotypes and Teachers' Expectations", *Journal of Educational Psychology*, 65, 2,222-225.

Harvey, D.G. and G.T. Slatin (1975), "The Relationship between Child's SES and Teacher Expectations: A Test of the Middle Class Bias Hypothesis", *Social Forces*, 54,1, 140-159.

Hawkes, T.H. (1968), "Teacher Expectations and Friendship Patterns in the Elementary Classroom", in M. Silberman and Winston, New York, pp.308-315.

Heapy, N. and T. Siess (1970), "Behavioral Consequences of Impression Formation: Effects of Teachers' Impressions upon essay evaluations", Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association.

Helton, G. and T. Oakland (1977), "Teachers' Attitudinal Responses to Differing Characteristics of Elementary School Students", *Journal of Educational Psychology*, 69,261-265.

Hersh, J. (1971), "Effects of Referral Information on Testers", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39,269-291.

Hymphreys, L., & J. Stubbs (1977), "A Longitudinal analysis of Teacher Expectations, Student Expectations and Student Achievement", *Journal of Educational Measurement*, 14, 261-270.

Jacobs, J. and C. Degraff (1973), "Expectancy and Race: Their Influence upon the scoring of Individual Scoring Tests", Paper presented at the Annual Meeting of the AERA.

Jacobs, J. and W. Richard (1970), "Teacher Expectancies: Their Effect on Peer Acceptance", Paper presented at the Annual Meeting of the AERA.

Jensen, A. (1969), "How much can we boost IQ and Achievement?", *Harvard Educational Review*, 39, 1-123.

Jeter, J. (1972), "Elementary Social Studies Teachers' Differential Classroom Interaction with Children as a Function of Differential Expectations of Pupil Achievement", Doctoral Dissertation, The University of Texas at Austin, *Dissertation Abstracts International*, 1973,33,4680.

Jeter, J. & O. Davis (1973), "Elementary School Teachers' differential Classroom Interactions with children as a function of differential expectations of Pupil Achievement" Paper presented at the annual meeting of AERA, 1973.

Jones, E. (1986), "Interpreting Interpersonal Behavior: The effect of Expectancies", *Science*, 234,41-46.

Jones, V. (1971). "The influence of teacher-student Introversion, Achievement and Similarity on Teacher -Student Dyadic Classroom Interactions", Doctoral Dissertation, University of Texas at Austin, 1971; *Dissertation Abstract International*, 1972, 6205-A.

Jose, J. and J. Cody (1971), "Teacher-Pupil Interaction as it relates to attempted changes in Teacher Expectancy of Academic Ability and Achievement", *American Educational Research Journal*, 8, 39-49.

Jussim, L. (1986), " Self-Fulfilling Prophecies: A Theoretical and Integrative Review", *Psychological Review*, 93, 429-445.

Jussim, L. (1990), "Social Reality and Social Problems: The Role of Expectancies", *Journal of Social Issues*, 46,2,9-34.

Kehle, T. J. (1974), "Teachers' Expectations: Ratings of Student Performance as Biased by Student Characteristics", *Journal of Experimental Education*, 43, 54-60.

Kehle, T.J., W. Bramble and E. Mason (1974), "Teachers' Expectations: Ratings of Student Performance as Biased by Student Characteristics", *Journal of Experimental Education*, 43,54-60.

Kester, S. And G. Letchworth (1972), "Communication of Teacher Expectations and Their Effects on Achievement and Attitudes of Secondary School Students", *Journal of Educational Research*, 66, 51-55.

King, A. (1970), "Managerial Relations with Disadvantaged Work groups. Supervisory Expectations of the Underprivileged Workers", Unpublished Doctoral Dissertation, Texas University.

Kleinfeld, J. (1975), "Effective Teachers of Eskimo and Indian Students", *School Review*, 83, 301-344.

Kranz, P. and Tyo (1973), "Do Teachers' Perception of Pupils Affect their Behavior towards those Pupils?", Unpublished Manuscript, Miller Ville State College.

Kumar, P. & D.N. Mutha (1985), "Job Satisfaction Questionnaire" Dept. Of Psychology, Sardar Patel University, Vallabh Vidhyanagar.

LaVoie, J.C. and G.R. Adams (1972), " The Chosen Ones: A study of the effects of Children's Conduct, Sex and Facial Attractiveness on Teacher Expectations", Mimeographed Research Report, University of Nebraska at Omaha.

LaVoie, J.C. and G.R. Adams (1974), " Teachers' Expectancy and its relation to Physical and Interpersonal Characteristics of the Child", *Alberta Journal of Educational Research*, 20,122-132.

Lenkosky, R. and L. Blackman (1968), " The Effect of Teachers' Knowledge of Race and Social Class on their Judgements of Children' Academic Competence and Social Acceptability", *Mental Retardation*, 6. 6, 15-17.

Little, R. (1968), "Basic Education and Youth Socialization in the Armed Forces", *American Journal of Ortho- psychiatry*, 35, 869-876.

Martinek, T. and S. Johnson (1979), "Teacher Expectation Effects on Dyadic interaction and Self Concept in Elementary Age Children", *Research Quarterly*, 50,60-70.

Marwit, K. S. Marwit and E. Walker (1978), " Effects of Student's Race and Physical Attractiveness on Teacher's Judgements of Transgressions", *Journal of Educational Psychology*, 70,911-915.

Mason, E.J. (1973), "Teachers' Observations and Expectations of Boys and Girls as Influenced by Biased Psychological Reports and Knowledge of the Effect of Bias", *Journal of Educational Psychology*, 65, 238-243.

Mazer, G. (1971), "Effects of Social Class Stereotyping on Teacher Expectations", *Psychology in Schools*, 8,373-378.

McDonald, F. and T. Elias (1976), "Beginning Teacher Evaluation Study", Phase II, Technical Summary, Final Report, Educational Testing Service, New Jersey, Princeton (1976).

McNemar, Q. (1969), " Psychological Statistics", Wiley Int. Ed., Wiley and Sons Inc., New York.

Medinnus, G. and R. Unruh (1971), "Teacher Expectations and Verbal Communication", Paper presented at the Annual Meeting of the Western Psychological Association.

Meichenbaum, D. H., K. Bowers and R. Ross (1969), " A Behavioral Analysis of Teacher Expectancy Effects", *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 306-316.

Mendels, G. E. And J.P. Flanders (1973), "Teachers' Expectations and Pupil Performance", *American Educational Research Journal*, 10, 203-211.

Mendoza, S., T. Good & J. Brophy (1972), " Who Talks in Junior High School Classrooms?", Report no.68, Research and Development Center for Teacher Education, Univ. Of Texas at Austin, 1972..

Mertens, D. (1976), "Expectation of Teachers-in-Training: The influence of Student's Sex and Behavioral Vs. Descriptive approach in Biased Psychological Reports", *Journal of School Psychology*, 14, 222-229.

Merton, R. (1948), "The Self- Fulfilling Prophecy", *Antioch Review*, 8, 193-210.

Miller, H. (1973), "Race Vs. Class in Teacher Expectations", *Psychological Reports*, 33, 105-106.

Miller, D. & Turnbill, W. (1986), "Expectancies and Interpersonal Processes" in M. Rosenweig & L. Porter (Eds), " Annual Review of Psychology" Nol.37, pp.233-256, Palo Alto: Annual Reviews Inc.

Murphy, M.J., D. A. Nelson and T. L. Cheap (1981), "Rated and Actual performance of High School Students as a function of Sex and Attractiveness", *Psychological Reports*, 48, 1, 103-106.

Nelson, S.D. (1977), "First Name Stereotypes and Expected Academic Achievement of Students", *Psychological Reports*, 41, 3,1343-1344.

O'Connel, E. J., J. B. Dusek and R. Wheeler (1974), "A Follow-up Study of Teacher Expectancy Effects", *Journal of Educational Psychology*, 66, 325-328.

Ouimet, T.I. (1978), " Effect of Induced Expectations upon Teachers' Ratings of Children Behavior and Academic Potential". Dissertation *Abstract International*, 39,3,1546-1547-A.

Page, S. (1971), "Social Interaction and Experimenter Effects in the Verbal Conditioning Experiment", *Canadian Journal of Psychology*, 25, 463-475.

Palardy, J. (1969), "What Teachers Believe - What Children Achieve", *Elementary School Journal*, 69, 370 -374.

Panda, K. & S. L. Guskin (1970), "The effect of Tutor's Locus of Control and Expectancy Information on Tutor Behavior and Pupil Performance", Report Submitted to US Office of Education, June, 1970.

Paulson, R. (1978), "Expectancy of Classroom Performance: The Effects of Student's Ethnicity and Introduction to Socio-linguistics on Teachers' Conditioned Perceptions", Dissertation Abstracts International, 39, 4, 2200-A.

Pellegrini, R. And R. Hicks (1972), "Prophecy Effects and Tutorial Instruction for the Disadvantaged Child", *American Educational Research Journal*, 9, 413-419.

Persell, C. (1977), "Education and Inequality: The Roots and Results of Stratification in American Schools", New York Free Press.

Pippert, R. (1969), "A Study of Creativity and Faith", Manitoba, Department of Youth and Education Research, Monograph No.4 (1996).

Pitt, C. (1956), "An Experimental Study of the Effects of Teacher's Knowledge or Incorrect Knowledge of Pupils' IQs on Teacher Attitudes and Practices and Pupils' Attitudes and Achievement", Doctoral Dissertation, Columbia University, *Dissertation Abstracts International*, 16, 2387-2388.

Porter, P. (1979), "Teacher Expectancy: The Effect of Race, Sex, Direction of Writing Performance and Trials on the Grading of Essays", *Dissertation Abstract International*, 37,1251-A.

Postman, N. and C. Weingartner (1969), "Teaching as a Subversive Activity" New York, Delta Corte Press.

Pugh, L. (1974), "Teacher Attitudes and Expectations associated with Race and Social Class", Paper presented at the Annual Meeting of AERA, Chicago, III, April.

Purgess, P. (1979), "Teacher Expectancy for Academic Success in relation to Label, Sex, and Pupil Behavior", *Dissertation Abstracts International*, 39, 2003-A.

Rejeski, W., C. Darracott and S. Hutslar (1979), "Pygmalion in the Youth Sports", *Journal of Sports Psychology*, 1, 311-319.

Rich, J.E. (1975), "The Effect of Children' Physical Attractiveness on Teachers' Evaluations", *Journal of Educational Psychology*, 35, 8, 5133-A.

Rist, R. (1970), "Student's Social Class and Teacher Expectancy: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education", *Harvard Educational Review*, 40, 411-451.

Ronald, C.D. (1977), "Student's Facial Attractiveness as a Factor in Teacher's and Counselor's Expectations", *Dissertation Abstracts International*, 38,6, 3296-3297-A.

Rosemann, B. (1978), "Conditional Variables of the Teacher- Student Relationship: Concordance of Expectations and the Behavior of Teachers and Students", Psychologie in Erziehung and Untericht, 25, 39-49.

Rosemond, B.E. (1976), " Teacher Behavior and Teacher Expectations as they relate to Pupil Achievement", *Dissertation Abstract International*, 37, 3, 1473-A.

Rosenthal, R. (1973), "On the Social Psychology of the Self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion Effects and their mediating mechanisms", New York: MSS modular Publications.

Rosenthal, R. (1976), " Experimenter Effects in Behavioral Research", (2nd Ed.) New York: Irvington.

Rosenthal, R. and D. Rubin (1971), "Pygmalion Reaffirmed" in J. Elashoff and R. Snow (Eds) "Pygmalion Reconsidered", Appendix-C, Belmont, Calif.: Wadsworth Pub.

Rosenthal, R. and L. Jacobson (1968), " Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupils' Intellectual Development", New York, Holt, Rinehart and Winston.

Rosenthal, R., S. S. Baratz, C. M. Hall (1974), " Teacher Behavior. Teacher Expectations and Gains in Pupil's rated Creativity", *The Journal of Genetic Psychology*, 124, 115 -121.

Ross, M. and J. Salvia (1975), " Attractiveness as a Biasing Factor in Teacher Judgement", *American Journal of Mental Deficiency*, 80, 96-98.

Rothbart, M., S. Dalfen and R. Barrett (1971), "Effects of Teachers' Expectancy on Student- Teacher Interaction", *Journal of Educational Psychology*, 61, 49-54.

Rotter, N.G. (1975), "The Influence of Race and other Variables on Teachers' Ratings of Pupils", *Dissertation Abstract International*, 35, 7134-A.

Rowe, M. (1974), "Wait time and Rewards as Instructional Variables: Their Influence on Language, Logic and Fate Control", Part-I, *Journal of Research in Science Teaching*, 11, 81-94.

Rubovits, R. and M.L Maehr (1971), "Pygmalion Analyzed: Towards an Explanation of the Rosenthal-Jacobson Findings", *Journal of Personality and Social Psychology*, 19,197-203.

Rubovits, R. and M.L. Maehr (1973), " Pygmalion Black and White: Child Development and Behavior", II Ed. New York, Alfred, Noph.

Salvia, J., R. Algozzine and J. Sheare (1977), "Attractiveness and School Achievement", *Journal of School Psychology*, 15, 60-67.

Seaver, W. (1971), "Effects of Naturally Induced Expectations on the Academic Performance of Pupils in Primary Grades", Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois.

Seaver, W.B. (1973), "Effects of Naturally Induced Teacher Expectancies", *Journal of Personality and Social Psychology*, 28,333-342.

Sharma, T.R. (1984), "Sharma Academic Achievement Motivation Test", National Psychological Corporation, 4/230, Kacheri Ghat, Agra-282004.

Sherry, G.P., R.P.Verma & P.K. Goswami (1988), "Swatva Bodh Parikshan: A Test of Self-Concept", National Psychological Corporation, 4/230, Kacheri Ghat, Agra-282004.

Shu, Shi-Chen (1979), "Effect of Teacher Expectations on Teacher-Student Interaction and on Students' Personal Qualities", *Bulletin of Educational Psychology*, 12, 183-194.

Shulman, N.M. (1977), "Comparisons of Self-concept, Sociometric Status and Teacher Expectancy of Academic Performance of Special Need Children within newly Integrated Classrooms", *Dissertation Abstracts International*, 38, 4, 2050-2051-A.

Singh, H.M. (1970), "Teachers' Expectancy Effect on IQ of Students", *Agra University Journal of Research*, 18, 1,99-102.

Singh, A.K. & A. Sen Gupta (186), "Academic Anxiety Scale for Children", National Psychological Corporation, 4/230, Kacheri Ghat, Agra-282004.

Sinha, A.K.P. & R.P. Singh (1993), "Adjustment Inventory for School Students", National Psychological Corporation,4/230, Kacheri Ghat, Agra-282004.

Smith, J. (1979), "Ascribed and Achieved Student Characteristics in Teacher Expectancies: Relationship of Socio-economic Status to Academic Achievement, Academic Self-concept and Vocational Aspirations", *Dissertation Abstract International*, 40,959 - 660.

Smith, M. (1980), "Meta-analysis of Research on Teacher Expectations", *Evaluation in Education*, 4, 53-55.

Smith, F.J. and J.E. Luginbuhl (1976) " Inspecting Expectancy: Some Laboratory results of relevance for Teacher Training", *Journal of Educational Psychology*, 83, 3, 265-272.

Sorotzkin, F., E.S. Fleming and R.G. Anttonnen (1974), " Teacher Knowledge of Standardized Test Information and Its Effect on Pupils' IQs and Achievement", *Journal of Experimental Education*, 13,79-85.

Spector, P. (1973), " The Communication of Expectancies: The interaction of Reinforcement and Expectancy Instructions", Unpublished Manuscript, University of St. Luis, Washington.

Stodlsky, S. (1990), "Classroom Observation" in J. Millman and L. Darling-Hammond (eds), " The New Handbook of Teacher Evaluation", New York: SAGE.

Stogdill, R.M. (1959), " Individual Behavior and Group Achievement ", New York: Oxford University Press.

Stoller, L., B. Algozzine and J. Ysseldyke (1981), "Expectations and Attributions for a Handicapped Child: Teacher Pay Attention to Classroom Performance", *Educational Research Quarterly*, 6,2, 53-59.

Sutherland, E.A. (1974), " Teacher Expectancy Effects", Dissertation Abstracts International, 34, 10, 5212-B.

Tandon, R.K. (1971), "Samoohik Mansik Yogyata Pariksha: A group test of Intelligence", National Psychological Corporation, 4/230, Kacheri Ghat, Agra-282004.

Taylor, D. (1977), "Second Grade Reading Instruction: The Teacher-Child Dyadic Interactions of Boys and Girls of Varying Abilities", Unpublished Master's Thesis, Rutgers, The State University of New Jersy.

Taylor, M. (1979), "Race, Sex and the Expression of Self-fulfilling Prophecies in a Laboratory Teaching Situation", *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 879-912.

Terry, J. P. (1977), " Student Performance and School related Attitudes as a function of Teacher Expectation and Behavior", *Dissertation Abstracts International*, 38,3,1474-B.

Thomas, W.I. (1931), " The Relation of Research to the Social Process: Essay on Research in Social Sciences", Washington: Brookings Institution, 175-194.

Thorndike, R. (1968), " Review of Pygmalion in the Classroom", *American Educational Research Journal*, 5, 708-711.

Tompkins, R. and M. Boor (1980), " Effects of Students' Attractiveness and Name Popularity on Student-teachers' Perception of Social and Academic Attributes", *Journal of Psychology*, 106, 1, 37-42.

Tuckman, B. and M. Bierman (1971), "Beyond Pygmalion: Galatea in Schools", Paper presented in the Annual Meeting of American Educational Research Association.

Tyo, A.M. (1972), " A Comparison of the Verbal Behavior of Teachers in Interaction with Migrant and Non-migrant Students", New York: State University of New York, Gebesco, Center for Migrant Studies, (ERIC Document Reproduction Service, 075-160).

Videbeck, R. (1960), "Self conception and Reaction of Others", *Sociometry*, 23, 351-362.

Warlick, J. (1978), " The role of Teacher Expectations on the Acquisition of Reading Skills and the Self-image of Primary graders", *Dissertation Abstracts International*, 38, 9, 5238-A.

West, C.K. and T.H. Anderson (1976), " The Question of Preponderant Causation in Teacher Expectancy Research", *Review of Educational Research*, 46, 2, 185-213.

Wildt, A.R. & O.T.Ahtola (1978), "Analysis of Covariance", Quantitative Applications in Social Sciences: SAGS Univ. Paper No. 12, SAGE Pub . London.

Wiley, M. and Eskilson (1978), "Why Did You Learn in School Today?: Teachers' Perception of Causality", *Psychology of Education*, 51, 262-269.

Wilkerson, M.A. (1980), "The Effect of Sex and Ethnicity upon Teachers' Expectations of Students", *Dissertation Abstracts International*, 41, 637-A.

Williams, T (1972), Students, Teachers and Educational Expectations: Reciprocal Effects at three points in time" Unpublished Manuscript, Ontario Institute for Studies in Edcuation, 1972.

Williams, T. (1976), "Teacher Prophecies and Inheritance of Inequality", *Sociology of Education*, 223-236.

Willis, B. (1970), "The Influence of Teacher Expectation on Teachers' Classroom Interaction with Selected Children", *Dissertation Abstracts International*, 30, 5072-A.

Winer, B.J. (1962), " Statistical Principles in Experimental Design", McGraw-Hill, Kogakusha Ltd., New Delhi.

Wolman, B.B. (1973), " Dictionary of Behavioral Science", Van Nostrand Reinheld Co. New York.

Appendix-I

List of Schools Selected for Data Collection

S.No	Name Of School
1.	Inter College ,Patia.
2.	Govt. Higher Secondary School, Bkakuna.
3.	Govt. Higher Secondary School, Raingal.
4.	Govt. Higher Secondary School, Dhaulchina.
5.	G.I.C., Naugaoun.
6.	Govt. Girls Higher Secondary School, Jainti.
7.	Govt. Higher Secondary School, Motiapathar
8.	Govt. Inter College, Salonj.
9.	Govt. Intercollege, Chanonda.
10.	Govt. Girls Inter College, Chaukhutia
11.	Govt, Inter College, Chaukhutia.
12.	Govt. Higher Secondary School, Kathpuria
13.	Govt. Higher Secondary School, Majhkhali.
14.	Govt. Inter College, Someshwar.
15.	Govt. Higher Secondary School, Darmia
16.	Govt. Higher Secondary School, Pubhaun.
17.	Govt. Inter College, Dwarahat
18.	Govt. Higher Secondary School, Chitreshwar
19.	Govt. Inter College, Barechina.
20.	Inter College, Jayanti
21.	Govt. Girls Higher Secondary School, Barechina
22.	Govt. Inter College, Almora
23.	Almora Inter College, Almora
24.	Arya Kanya Inter College, Almora
25.	Adams Inter College, Almora
26.	Govt. Inter College, Lodhiya
27.	Govt. Inter College, Bhagtola
28.	Govt. Higher Secondary School, Manan
29.	Inter College, Chitai
30.	Govt. Inter College, Kamleshwar
31.	Govt. School, Dinapani
32.	Govt. Girls Inter College, Dawarahat
33.	Govt. Girls Inter College, Almora
34.	Ramsey Inter College, Almora
35.	Inter College, Jyoli
36.	Govt. Inter College, Chaura-Hawalbagh
37.	Govt. Inter College, Hawalbagh
38.	Govt. Inter College, Mahakaleshwar

व्यक्तिगत सूचना प्रपत्र (शिक्षक)

क्रम सं० [ ]

दिनांक [ ]

(निर्देश :—कृपया निम्न सूचनाओं को यथास्थान दिये गये निर्देशों के अनुसार भरिये)।

१– आपका नाम ....

२– लिंग (किसी एक पर सही (✓) का निशान लगाइये।)

१– महिला [ ]

२. पुरुष [ ]

३– विद्यालय का नाम व पूरा पता ....

....

४– आपने उच्चतम किस स्तर तक शिक्षा प्राप्त की है (किसी एक श्रेणी पर सही (✓) का निशान लगाइये)।

१. स्नातक स्तर [ ]

२. परास्नातक स्तर [ ]

३. शोध स्तर [ ]

५– स्नातक एवं/अथवा परास्नातक स्तर पर आपने किस विषय क्षेत्र में शिक्षा ग्रहण की (कृपया दोनों स्तरों में किसी एक श्रेणी पर सही (✓) का निशान लगाइये।

१. स्नातक स्तर पर १. कला [ ]

२. विज्ञान [ ]

३. वाणिज्य [ ]

४. अन्य (कृपया लिखें) [ ]

२. परास्नातक स्तर पर १. कला [ ]

२. विज्ञान [ ]

३. वाणिज्य [ ]

४ अन्य (कृपया लिखें) [ ]

६– आप पिछले कितने वर्षों से शिक्षण कार्य कर रहे हैं (कृपया लिखें) [ ] वर्ष

७– आपकी आयु (वर्षों में) कितनी है (कृपया लिखें) [ ] वर्ष

८– क्या आपने शिक्षण कार्य हेतु प्रशिक्षण ग्रहण किया है किसी एक उत्तर का सही (✓) का निशान लगाइये।

१. हां [ ]

२. नहीं [ ]

डॉ० एन. सी. ढौंडियाल, उपाचार्य, शिक्षा संकाय, कु. वि. वि. परिसर, अल्मोड़ा द्वारा एन. सी. ई. आर. टी. पोषित शोध परियोजना हेतु निर्मित।

८.१ यदि "हां" तो प्रशिक्षण किन स्तरों की कक्षाओं के शिक्षण हेतु था ? (किसी एक उत्तर पर सही (✓) का निशान लगाइये)

१. पूर्व प्राथमिक स्तर [ ]

२. प्राथमिक स्तर [ ]

३. माध्यमिक स्तर [ ]

४. अन्य (कृपया लिखें) [ ]

८.२ यदि "हां" तो प्रशिक्षण पाठ्यक्रम का नाम लिखिये [ ]

९– कृपया निम्न स्तरों पर आपके द्वारा प्राप्त शैक्षिक उपलब्धि सूचित कीजिये।

स्तर	श्रेणी	प्रतिशत अंक
हाईस्कूल		
इन्टरमीडिएट		
स्नातक		

१०– आप निम्न में से किस वर्ग में आते हैं (कृपया किसी एक श्रेणी पर सही (✓) का निशान लगाइये)

१. अनुसूचित जाति वर्ग [ ]

२. अनुसूचित जनजाति वर्ग [ ]

३. पिछड़ा वर्ग (ओ. बी. सी.) [ ]

४. अल्पसंख्यक वर्ग [ ]

५. सामान्य वर्ग [ ]

११– वर्तमान सत्र में हाईस्कूल स्तर पर आप किन कक्षाओं में किस विषय में अध्यापन कार्य कर रहे हैं ? (कृपया उत्तर यथास्थान लिखिये)

क्रम स०	कक्षा	वर्ग	जो विषय आपके द्वारा पढ़ाया जा रहा है
१–			
२–			
३–			
४–			
५–			

कृपया ध्यानपूर्वक पढ़िये

हाईस्कूल स्तर की कक्षाओं में से कक्षा नौ की किसी एक कक्षा के बारे में आपसे जानकारी प्राप्त करनी है। यह सम्भव है कि आप कक्षा नौ के एक या अधिक वर्गों में, एक या भिन्न-भिन्न विषयों में वर्तमान सत्र में अध्यापन कार्य कर रहे हों। कक्षा नौ की इस कक्षा या इन भिन्न-भिन्न कक्षाओं में से किसी एक कक्षा का चयन अपनी इच्छानुसार कीजिये व इस चयनित कक्षा व वर्ग के सन्दर्भ में ही आगे दिये गये प्रश्नों का उत्तर दीजिये। आपके उत्तर पूर्णतः गोपनीय रखे जायेंगे एवं मात्र शोध कार्य में उनका उपयोग किया जायेगा।

१२. चयनित कक्षा (नौ) वर्ग [   ] (कृपया वर्ग भरिये)

१३– उक्त चयनित कक्षा व वर्ग में आपके द्वारा वर्तमान सत्र में पढ़ाये जाने वाले विषय का नाम–
(कृपया लिखें) [   ]

१४– उक्त चयनित कक्षा व वर्ग में विद्यार्थियों की संख्या–
छात्र [   ] छात्रायें [   ] कुल [   ]

१५– उक्त चयनित कक्षा व वर्ग के विद्यार्थियों में से अपनी राय के अनुसार ऐसे पांच विद्यार्थियों के पूर्ण नाम लिखिये जिनके बारे में आप यह अपेक्षा रखते हों कि वे वर्तमान सत्र की वार्षिक परीक्षा में अत्यधिक उच्च (बहुत अच्छे) कुल अंक प्राप्त करेंगे

क्रम सं०	विद्यार्थियों के नाम (यदि कुछ नाम समान हों तो पिता का नाम भी लिखिये)
१–	
२–	
३–	
४–	
५–	

१६– उक्त चयनित कक्षा व वर्ग के विद्यार्थियों में से अपनी राय के अनुसार ऐसे पांच विद्यार्थियों के पूर्ण नाम लिखिये जिनके बारे में आप यह अपेक्षा रखते हों कि वे वर्तमान सत्र की वार्षिक परीक्षा में अत्यधिक निम्न (बहुत खराब) कुल अंक प्राप्त करेंगे।

क्रम सं०	विद्यार्थियों के पूर्ण नाम (यदि कुछ नाम समान हों तो पिता का नाम भी लिखिये)
१–	
२–	
३–	
४–	
५–	

१७- कृपया निम्न कथनों के प्रति अपनी राय कथन के सम्मुख उचित श्रेणी में सही (✓) का चिन्ह लगाकर सूचित कीजिए :

क्रम सं०	कथन	उत्तर पूर्णतः सहमत	सहमत	अनिश्चित	असहमत	पूर्णतः असहमत
१-	प्रत्येक कक्षा में कुछ विद्यार्थी ऐसे होते हैं जिनको शिक्षित करना असम्भव होता है।	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
२-	शिक्षक का अपेक्षा करना कि वह सभी विद्यार्थियों को समान रूप से पढ़ायेगा, गलत है।	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
३-	कक्षा में असमान योग्यता वाले विद्यार्थियों की उपस्थिति शिक्षण प्रक्रिया में व्यवधान डालती है	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
४-	शिक्षक के विभिन्न शिक्षण व्यवहार विद्यार्थियों की सामाजिक-आर्थिक पृष्ठभूमि से प्रभावित होते हैं।	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
५-	विद्यार्थियों के चाल ढाल, वेशभूषा व सामाजिक पृष्ठभूमि से उनकी शैक्षिक क्षमता का अन्दाजा लगाया जा सकता है।	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
६-	कक्षा में उपस्थित असमान विद्यार्थियों से उनकी आवश्यकतानुसार व्यवहार करना असम्भव है।	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
७-	सभी को समान रूप से पढ़ाने की अपेक्षा उचित है कि शिक्षक योग्यता व रुचि रखने वाले विद्यार्थियों को अच्छी तरह से पढ़ायें।	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
८-	अपने अनुभव के आधार पर शिक्षक अच्छे व खराब विद्यार्थियों को पहिचान लेता है।	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
९-	शिक्षक का लम्बा अनुभव शिक्षक को यह क्षमता प्रदान करता है कि वह विद्यार्थियों को देखकर ही बता सकता है कि उनकी अध्ययन में कितनी रुचि है	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
१०-	यदि कक्षा के कुछ विद्यार्थियों पर शिक्षक उनके प्रति अपनी राय के आधार पर अधिक ध्यान देते हैं तो इसमें कुछ गलत नहीं।	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

१८-(शोधकर्ता के प्रयोग हेतु)

१८.१ सा०-आ० अंक :

कुल सा० [ ] कुल आ० [ ]

कुल सा०—आ० अंक [ ]

१८.२ शि० द० प्र० अंक :

I. [ ] II. [ ] III. [ ] IV. [ ]

V. [ ] VI. [ ] कुल [ ]

१८.३ शि०कार्य सं० अंक : [ ]

सामाजिक-आर्थिक स्तर परिमाप (SESS)

राजीव लोचन भारद्वाज, पी-एच० डी०
मनोविज्ञान विभाग
धर्म समाज कालेज,
अलीगढ़

कु० शमा गुप्ता, पी-एच० डी०
आगरा

प्रो० नरेन्द्र सिंह चौहान,
पी-एच० डी०, डी० लिट्०
मेरठ विश्वविद्यालय, मेरठ

T. M. No. 458715

नाम— लिंग—

आयु— धर्म— शिक्षा—

घर का पता—

निर्देश—

1. आपके तथा आपके पितरों के विषय में तथ्य चाहिए। अनेक उत्तरों में से केवल अनुकूल उत्तरों को चुनिए। चुने उत्तरों के उचित स्थानों पर सही का चिह्न (✓) लगाना है।

2. आपके सही उत्तर शोध में काम आने हैं। उत्तर गुप्त रहेंगे।

3. पितरों में से किसी एक या दोनों के जीवित न होने पर उनके चुने हुए उत्तर उनके जीवित होने के समय से सम्बन्धित होने चाहिए।

4. उत्तर देने से पूर्व आगे दिए निर्देशों को ध्यान से पढ़िए और उनका अनुपालन कीजिए।

Estd. : 1971 Phone : 364926

National
PSYCHOLOGICAL CORPORATION
4/230 KACHERI GHAT, AGRA - 282 004 (INDIA)

निर्देश—

प्रत्येक विषय से सम्बन्धित पांच उत्तर सम्भावनायें हैं। उत्तर अपने तथा माता, पिता के बारे में अलग-अलग देना है। तीनों के उत्तर अलग-अलग हो सकते हैं।

'बहुत अधिक' उत्तर के लिए '1' पर चिह्न लगाइए।

'अधिक' उत्तर के लिए '2' पर चिह्न लगाइए।

'साधारण' उत्तर के लिए '3' पर चिह्न लगाइए।

'कम' उत्तर के लिए '4' पर चिह्न लगाइए।

'बहुत कम' उत्तर के लिए '5' चिह्न लगाइए।

1. सामाजिक परिप्रेक्ष्य—

(क) समाज सेवी के रूप में समाज में आपको कितना स्थान प्राप्त है?

	पिता	माता	आप
1	☐	☐	☐
2	☐	☐	☐
3	☐	☐	☐
4	☐	☐	☐
5	☐	☐	☐

(ख) व्यक्ति में समाज सेवा की सामर्थ्य उसकी शिक्षा-दीक्षा, शारीरिक स्वास्थ्य, आर्थिक शक्ति एवं सेवा में आस्था पर आधारित है इन पाँचों तत्वों को ध्यान में रखते हुए, आप अपने परिवार की समाज-सेवा सामर्थ्य को कितनी महत्वपूर्ण मानते हैं?

	पिता	माता	आप
1	☐	☐	☐
2	☐	☐	☐
3	☐	☐	☐
4	☐	☐	☐
5	☐	☐	☐

2. पारिवारिक परिप्रेक्ष्य—

(क) समाज सेवा में उपयोगी के रूप में पड़ोसी आपके परिवार को कैसा मानते हैं?

	पिता	माता	आप
1	☐	☐	☐
2	☐	☐	☐
3	☐	☐	☐
4	☐	☐	☐
5	☐	☐	☐

(ख) समाज सेवा में सक्षम के रूप में पड़ोसी आपके परिवार को कैसा मानते हैं?

	पिता	माता	आप
1	☐	☐	☐
2	☐	☐	☐
3	☐	☐	☐
4	☐	☐	☐
5	☐	☐	☐

		पिता	माता	आप
(घ) यदि भारतीय सेना में हैं :				
वायु सेना	कमीशण्ड	☐	☐	☐
	नॉन-कमीशण्ड	☐	☐	☐
थल सेना	कमीशण्ड	☐	☐	☐
	नॉन-कमीशण्ड	☐	☐	☐
जल सेना	कमीशण्ड	☐	☐	☐
	नॉन-कमीशण्ड	☐	☐	☐
सी० आर० पी० / बी० एस० एफ० / पुलिस	अधिकारी	☐	☐	☐
	कर्मचारी	☐	☐	☐
(च) यदि अधिकारी हैं :				
इन्कम टैक्स / रेलवे / शिक्षा / वन उद्योग आदि		☐	☐	☐
(छ) यदि वकील हैं		☐	☐	☐
(ज) यदि शिक्षक हैं :				
कॉलेज प्रोफेसर		☐	☐	☐
इण्टरमीडिएट / हाई स्कूल		☐	☐	☐
स्कूल—जूनियर व प्राइमरी		☐	☐	☐
(झ) यदि लेखक हैं :				
साहित्यकार		☐	☐	☐
पाठ्य-पुस्तक		☐	☐	☐
नोट्स / गाइड्स आदि		☐	☐	☐
(ट) यदि व्यापारी हैं :				
बड़े कारखाने के मालिक		☐	☐	☐
लघु कारखानों के मालिक		☐	☐	☐
कैमिस्ट / कपड़ा व्यापारी		☐	☐	☐
होटल / रेस्टोरेन्ट / जनरल मर्चेण्ट / पुस्तक विक्रेता / स्वर्णकार / खाद्य सामग्री		☐	☐	☐
गलीचा उद्योग / बर्तन व्यापारी / जूता उद्योग		☐	☐	☐
(ठ) यदि कलाकार हैं :				
संगीतकार		☐	☐	☐
नृत्यकार / चित्रकार / नाटककार		☐	☐	☐
मूर्तिकार		☐	☐	☐
(ड) यदि इन्जीनियर हैं :				
सिविल / इलैक्ट्रीकल / मैकेनिकल		☐	☐	☐
आर्कीटेक्ट		☐	☐	☐

	पिता	माता	आप
(ग) अब तक की गयी सेवा के आधार पर पड़ौसी आपके परिवार को कैसा सम्मान प्रदान करते हैं ?	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
(घ) समाज सेवा की व्यापकता इस बात से तय होती है कि व्यक्ति कितनी समाजसेवी संस्थाओं का सक्रिय सदस्य है। आप इस तथ्य को आगे रखकर अपने परिवार की सेवा व्यापकता आँकिए।	1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	☐	☐	☐

3. शिक्षा परिप्रेक्ष्य—

	पिता	माता	आप
(क) D.Litt./D.Sc./LL.D./Ph.D./M.D./M.S./M.E.	☐	☐	☐
(ख) M. A. / M. Com. / M .Sc. / M. Ed.	☐	☐	☐
(ग) M. B. B. S. / B. E. / LL. B.	☐	☐	☐
(घ) B. A. / B. Sc. / B. Com.	☐	☐	☐
(ङ) Intermediate / Higher Secondary	☐	☐	☐
(च) High School तक	☐	☐	☐
(छ) अनपढ़	☐	☐	☐
	☐	☐	☐

4. व्यवसाय परिप्रेक्ष्य—

	पिता	माता	आप
(क) यदि आप चिकित्सक हैं :			
मैडीकल कॉलेज के प्रोफेसर	☐	☐	☐
M. B. B. S. प्राप्त व्यक्तिगत / सरकारी सेवा में	☐	☐	☐
मनोचिकित्सक / होम्योपैथ / डिप्लोमा वाले	☐	☐	☐
यूनानी / झाड़फूक करने वाले	☐	☐	☐
(ख) यदि प्रधानाचार्य हैं :			
पोस्ट-ग्रेजुएट / ग्रेजुएट / इन्जीनियरिंग / मैडीकल कॉलेज	☐	☐	☐
इण्टरमीडिएट / हाई स्कूल या समकक्ष	☐	☐	☐
जूनियर / प्राइमरी स्कूल	☐	☐	☐
(ग) यदि सरकारी अफसर हैं :			
कमिश्नर / डिस्ट्रिक मजिस्ट्रेट	☐	☐	☐
सिविल जज / प्रशासक	☐	☐	☐
आई० ए० एस० / पी० सी० एस० प्राप्त अन्य पदों पर	☐	☐	☐

	पिता	माता	आप
(ढ) यदि नेता हैं :			
मिनिस्टर / एम० पी०	☐	☐	☐
जननेता/एम०एल०ए०/एम०एल०सी०/यूनियन/पेशेवर	☐	☐	☐
विद्यार्थी / आकस्मिक	☐	☐	☐
(ण) यदि मैनेजर हैं :			
उद्योग / बैंक	☐	☐	☐
फार्म / डेरी / सिनेमा	☐	☐	☐
(त) यदि कृषक हैं :			
फार्म के मालिक	☐	☐	☐
कम भूमि वाले	☐	☐	☐
मजदूरी वाले	☐	☐	☐
(थ) क्या आप या आपके माता-पिता निम्न में से कुछ हैं ?			
ठेकेदार / क्रय-विक्रय अधिकारी	☐	☐	☐
बीमा निगम / बैंक कर्मचारी / एकाउण्टेण्ट	☐	☐	☐
ड्राफ्ट्समैन / चपरासी	☐	☐	☐
मजदूर	☐	☐	☐
	☐	☐	☐

5. सम्पत्ति परिप्रेक्ष्य—

आप अपने परिवार की चल एवं अचल सम्पत्ति का मूल्यांकन करके बताइए कि वह अनुमानतः कितनी होगी। अपने द्वारा संजोयी गयी सम्पत्ति का भी विवरण दें।

दो लाख से ऊपर	☐	☐	☐
एक लाख से दो लाख तक	☐	☐	☐
पच्चीस हजार से एक लाख तक	☐	☐	☐
दस हजार से पच्चीस हजार तक	☐	☐	☐
दस हजार से नीचे	☐	☐	☐
बिल्कुल नहीं	☐	☐	☐
	☐	☐	☐

6. मासिक आय परिप्रेक्ष्य—

परिवार की मासिक आय बताइए। पिता या माता के जीवित न होने पर निर्भर स्रोत की मासिक आय पिता के खाने में लिखकर उक्त स्रोत को लिख दीजिए :

	पिता	माता	आप
3500 रु० से ऊपर	☐	☐	☐
1500 रु० से 3500 रु० तक	☐	☐	☐
500 रु० से 1500 रु० तक	☐	☐	☐
250 रु० से 500 रु० तक	☐	☐	☐
250 रु० तक	☐	☐	☐
बिल्कुल नहीं	☐	☐	☐

7. जाति परिप्रेक्ष्य—

	पिता	माता
उच्च जाति	☐	☐
पिछड़ी जाति	☐	☐
अनुसूचित जाति	☐	☐

TABLE 1

Put area-wise total of weighed scores from the test for Father, Mother and Self.

AREAS	Father	Mother	Self
Social			
Family			
Education			
Profession			
Caste			
Total Assets			
Monthly Income			

TABLE 2

Put area-wise Z-scores (From Manual Tables–D, E and F) corresponding to area-wise total of weighed scores of Table 1 for Father, Mother and Self separately. To determine any status score take help with the Manual Table C.

AREAS	Ascribed		Achieved
	Father	Mother	Self
Social			
Family			
Education			
Profession			
Caste			
Total			

Total	[A] (Ascribed) **Social Status**	[B] (Achieved) **Social Status**	[C] (As a whole) **Social Status**

Total Assests			
Monthly Income			
Total			

Total	[D] (Ascribed) **Economic Status**	[E] (Achieved) **Economic Status**	[F] (As a whole) **Economic Status**

Total	[G] (Ascribed) **Socio-Economic Status**	[H] (Achieved) **Socio-Economic Status**	[I] (As a whole) **Socio-Economic Status**

TABLE 3

Put various status score from the Table 2 and write the category with the help of T-Scores.

S. No.	Status	Status Score	T-Score	Category
A	Social Status (ascribed)			
B	Social Status (achieved)			
C	Social Status (as a whole)			
D	Economic Status (ascribed)			
E	Economic Status (achieved)			
F	Economic Status (as a whole)			
G	Socio-Eco. Status (ascribed)			
H	Socio-Eco. Status (achieved)			
I	Socio-Eco. Status (as a whole)			

Appendix - IV

[354]

TEACHER JOB-SATISFACTION QUESTIONNAIRE

Constructed & Standardised by

★PRAMOD KUMAR, D. Phil. & D. N. MUTHA, Ph. D.

कृपया इसे भरें:

नाम .... आयु .... लिंग ....

विवाहित / अविवाहित .... आय ....

योग्यता .... अनुभव ....

संस्थाका नाम ....

निर्देश

इस प्रश्नावली में अध्यापन कार्य के बारे में कुछ प्रश्न दिये गये हैं। प्रत्येक प्रश्न का उत्तर "हां" या "नहीं" में देना हैं। अगर आप किसी प्रश्न का उत्तर "हां" में देते हैं तो आपको "हां" पर गोला बनाना है। इसी प्रकार अगर आप किसी प्रश्न का उत्तर "नहीं" में देते हैं तो आपको "नहीं" पर गोला बनाना है। प्रत्येक प्रश्न का उत्तर आपको अपनी सहमती के अनुसार ही देना है अत: आप प्रत्येक प्रश्न को ध्यान से पढ़कर उसका उत्तर स्पष्टता से दें। आपके उत्तर पूर्ण रूप से गोपनीय रखे जायेंगे।

प्राप्तांक [ ]

★ Professor of Psychology
Sardar Patel University
Vallabh Vidyanagar-388120
Gujarat State

1.	क्या आप अनुभव करते हैं कि आप स्वभाव से अध्यापन के उपयुक्त हैं ?	हां	नहीं
2.	क्या आप अध्यापन में आनन्द का अनुभव करते हैं ?	हां	नहीं
3.	क्या आप अपने व्यवसाय पर गर्व अनुभव करते हैं ?	हां	नहीं
4.	क्या आप अनुभव करते हैं कि अध्यापन एक आदर्श व्यवसाय हैं ?	हां	नहीं
5.	क्या आप अध्यापन जैसा व्यवसाय पाकर अपने आपको भाग्यशाली अनुभव करते हैं ?	हां	नहीं
6.	अगर आपको अवसर मिले तो आप इसी वेतन पर अन्य किसी व्यवसाय में आना पसन्द करेंगे ?	हां	नहीं
7.	क्या आप अनुभव करते हैं कि आपको संस्था से अच्छे कार्य का प्रतिफल (reward) मिलता है ?	हां हां	नहीं नहीं
8.	क्या आप अनुभव करते हैं कि आपको कार्य के अनुरूप उचित वेतन मिलता है ?	हां	नहीं
9.	क्या आप अपने कृत्य (Job) में मिलने वाले पदोन्नति के अवसरों से सन्तुष्ट हैं ?	हां	नहीं
10.	क्या आप अपने व्यवसाय में 'आय' बढ़ाने के अवसरों से सन्तुष्ट हैं ?	हां	नहीं
11.	क्या आप निश्चिन्त हैं कि उपयुक्त समय पर आपकी पदोन्नति हो जायेगी ?	हां	नहीं
12.	क्या आप इस से सहमत हैं कि आपकी संस्था में पदोन्नति योग्यता के आधार पर ही मिलती है ?	हां	नहीं
13.	क्या आप अनुभव करते हैं कि आपका व्यवसाय पूर्ण रूप से सुरक्षित है ?	हां	नहीं
14.	क्या आप वर्तमान सेवा सम्बन्धी नियमों से सन्तुष्ट हैं ?	हां	नहीं
15.	क्या आप अनुभव करते हैं कि आपकी संस्था शिक्षकोन्मुख (Teacher-oriented) है ?	हां	नहीं
16.	क्या आप यह अनुभव करते हैं कि संस्था के कार्यों में आपको सलाह/सुझाव देने के लिए उपयुक्त अवसर प्रदान किए जाते हैं ?	हां	नहीं
17.	क्या आप संस्थाकी योजनाओं तथा नीतियों के बारे में असहमति प्रकट करने के लिये स्वतन्त्र हैं ?	हां	नहीं
18.	क्या आप अपनी संस्था की सामान्य कार्य स्थिति से सन्तुष्ट हैं ?	हां	नहीं
19.	क्या आप अपनी संस्था द्वारा अपनी शैक्षणिक/व्यावसायिक योग्यता बढ़ाने हेतु दिये जाने वाले अवसरों से सन्तुष्ट हैं ?	हां	नहीं
20.	क्या आप अनुभव करते हैं कि आपकी संस्था अध्यापन के लिए एक उत्तम स्थान है ?	हां	नहीं
21.	क्या आप अपनी संस्था पर गर्व करते हैं ?	हां	नहीं
22.	क्या आप अनुभव करते हैं कि आपका संस्था-प्रधान एक निष्पक्ष व्यक्ति है ?	हां	नहीं
23.	क्या आप अनुभव करते हैं कि आपका संस्था-प्रधान अपने पदके योग्य है ?	हां	नहीं
24.	क्या आप अनुभव करते हैं कि आपका संस्था-प्रधान आपकी भलाई में रुचि लेता है ?	हां	नहीं
25.	क्या आप अनुभव करते हैं कि जब भी आप कोई अच्छा कार्य करते हैं तो आपका संस्था-प्रधान उसकी प्रशंसा करता हैं ?	हां	नहीं
26.	क्या आप अपने संस्था-पधान के संस्था संचालन के तरीकों से सन्तुष्ट हैं ?	हां	नहीं
27.	क्या आप अपने संस्था-प्रधान से अधिकारी के रूप में सन्तुष्ट हैं ?	हां	नहीं
28.	क्या आप अपनी संस्था के द्वारा अध्यापकों की कठिनाइयों के निवारण के तरीकों से सन्तुष्ट हैं ?	हां	नहीं
29.	क्या आप स्वयं को अपनी संस्था द्वारा शोषित किया जाना अनुभव करते हैं ?	हां	नहीं

Confidential

Reusable Booklet of

TAI

(Hindi Version)

Dr. S. P. Ahluwalia
Prof. & Head
Dr. Hari Singh Gaur University
SAGAR (M. P.)

National
PSYCHOLOGICAL CORPORATION
4/230 KACHERI GHAT, AGRA - 282 004 (INDIA)

निर्देश

प्रस्तुत सूची में 90 कथन हैं जिनका उद्देश्य अध्यापकों की व्यवसाय सम्बन्धी अभिवृत्तियों को ज्ञात करना है। इन कथनों के कोई पूर्व निर्धारित सही या गलत उत्तर नहीं हैं, इसके द्वारा केवल यह जानने का प्रयास किया जा रहा है कि इनके प्रति आपके व्यक्तिगत विचार क्या हैं। प्रत्येक कथन को पढ़िये तथा निर्णय कीजिए कि आपका इसके सम्बन्ध में क्या विचार या अनुभव है। ऐसा करने के लिए आपको उत्तर पत्र में दिये गये पाँच खानों में से किसी एक पर सही का चिन्ह (✓) अंकित करना है। यदि आप कथन से पूर्ण सहमत हैं तो उस कथन के क्रम न० के सामने पहले खाने □ में, यदि सहमत हैं तो दूसरे खाने □ में, यदि अनिश्चित या द्विविधा में हों तो तीसरे खाने □ में, यदि असहमत हों तो चौथे खाने □ में, तथा यदि पूर्ण असहमत हों तो पाँचवे खाने □ में सही का चिन्ह अंकित कर दें।

उत्तर देते समय किसी विशेष परिस्थिति का ख्याल न करते हुए सामान्य परिस्थिति के सम्बन्ध में सोचें। यद्यपि समय का कोई प्रतिबन्ध नहीं है फिर भी जितना सम्भव हो शीघ्र कार्य करें:

कृपया प्रत्येक कथन का प्रत्युत्तर दीजियेगा।

स्मरण रहे इस पुस्तिका पर आपको कुछ नहीं लिखना है तथा आप प्रत्येक कथन को ध्यानपूर्वक पढ़ें एवं उत्तर पत्र पर अपने उत्तर सही के चिन्ह लगाकर अंकित करें।

जब तक कहा न जाय मत खोलें

1. यदि कालेज में प्रवेश पाने योग्य मेरा पुत्र होता, तो मैं उसे अध्यापक बनाने के लिए प्रोत्साहित करता ।

2. कक्षा में श्मशान (कब्रिस्तान) की सी शान्ति नहीं होनी चाहिए ।

3. अध्यापक को छात्रों के व्यवहार पर ध्यान देना चाहिए ।

4. कक्षा में प्रश्न पूछने के लिए स्वतन्त्रता न होने से छात्र अधिक परिश्रम करते हैं ।

5. छात्र सामान्यतः निष्ठावान होते हैं ।

6. अध्यापक प्रत्येक व्यक्ति का आदर करता है ।

7. छात्रों की वैयक्तिक विभिन्नता पर अधिक ध्यान नहीं दिया जाना चाहिए ।

8. अध्यापन द्वारा व्यक्तित्व और चरित्र का विकास होता है ।

9. कक्षा की पढ़ाई छात्रों को अनुशासित बनाती है ।

10. छात्रों को अपनी इच्छानुसार सीखने की स्वतन्त्रता होनी चाहिए ।

11. कक्षा में छात्रों को अपने विचार प्रकट करने की स्वतन्त्रता होनी चाहिए ।

12. अध्यापक अपनी बात कहने के लिए स्वतन्त्र नहीं हैं ।

13. जो व्यक्ति अन्य व्यवसायों में असफल होते हैं वे ही प्रायः अध्यापक बनते हैं ।

14. कक्षा में अध्यापन कार्य सरल हो जाता है ।

15 छात्र दण्ड की अपेक्षा प्यार से अधिक सीखते हैं ।

16. छात्रों को कक्षा में लज्जित नहीं करना चाहिए ।

17. कक्षा-शिक्षण से सामाजिक वातावरण उत्पन्न होता है ।

18. छात्र एक दूसरे से हिलमिल कर नहीं रहते हैं ।

19. जब कोई व्यक्ति किसी अध्यापक को देखता है तो उसे उस पर हँसी आती है ।

20. कोई भी व्यवसाय अध्यापन से श्रेष्ठ नहीं है ।

21. छात्र क्रिया द्वारा सर्वाधिक सीखते हैं ।

22. आजकल छात्र अध्यापकों का कहना नहीं मानते हैं ।

23. अध्यापक की बातों पर सभी लोग ध्यान देते हैं ।

24 अध्यापक शेखी बघारने वाले होते हैं ।

25. विद्यालय में छात्र संघ नहीं होना चाहिए ।

26. अध्यापक राष्ट्र के नैतिक मानकों का निर्धारण नहीं करते हैं ।

27 छात्रों का स्वास्थ्य विद्यालय का एक महत्वपूर्ण दायित्व है ।

28. पढ़ाने की एक ही विधि सभी छात्रों के लिए उपयुक्त नहीं है ।

29. छात्र केवल विद्यालय में ही अनुशासन का ध्यान रखते हैं ।

30. अधिकांश अध्यापक लालची होते हैं ।

31. राष्ट्रीय समस्याओं के प्रति छात्र सामान्यतः उदासीन रहते हैं ।

32. सामूहिक कार्यों से छात्रों में सहयोग की भावना उत्पन्न नहीं होती है ।

33. अध्यापन व्यवसाय का भविष्य उज्ज्वल है ।

34. अध्यापन व्यवसाय केवल आरम्भ में ही रोचक लगता है ।

35. कक्षाध्यापन से प्रायः तीव्र और प्रतिभाशाली छात्रों की हानि होती है ।

36 विद्यालय के आस-पास के वातावरण का सीखने की प्रक्रिया पर प्रभाव पड़ता है ।

37. छात्रों को विचारने की स्वतन्त्रता नहीं देनी चाहिए ।

38. कक्षाध्यापन से छात्रों में आत्मविश्वास की भावना उत्पन्न नहीं होती है ।

39. शंका समाधान न होने पर छात्र असन्तुष्ट रहते हैं ।

40. लोग अध्यापकों को नीची नजर से नहीं देखते हैं ।

41. मुझे यह कहने में गर्व होता है कि मैं अध्यापन-व्यवसाय में हूँ ।

42. कक्षाध्यापन छात्रों को परस्पर आदर करने के लिये प्रेरित करता है ।

43. छात्रों की विशेष योग्यता पर ध्यान न देने से उनकी प्रतिभा छिपी रहती है ।

44. छात्रों को अध्यापक से आज्ञा लेकर ही कक्षा में प्रवेश करना चाहिए ।

45. अध्यापक विनोदी स्वभाव के नहीं होते हैं ।

46. अध्यापन व्यवसाय में लाभ की अपेक्षा हानियाँ अधिक हैं ।

47. कक्षाध्यापन से सीखने की इच्छा प्रबल होती है ।

48. मैं केवल माता-पिता की इच्छा के कारण ही अध्यापन-व्यवसाय अपनाना चाहता हूँ ।

49. छात्रों के लिए पुस्तकें सर्वसर्वा नहीं हैं।

50. छात्र तभी अच्छे नागरिक बन सकते हैं, जब अध्यापक अच्छे अध्यापक हों।

51. जब कभी शरारती छात्र पीटे जाते हैं, मुझे अच्छा लगता है।

52 कहने के अनुसार कार्य करने वाले व्यक्ति में अध्यापक के गुण होते हैं।

53. कक्षाध्यापन में परिवर्तन की आवश्यकता है।

54 छात्रों द्वारा किये गये विभिन्न कार्यों का उनके अंतिम मूल्यांकन में कोई स्थान नहीं होना चाहिए।

55. सीखने के लिए छात्र और अध्यापक में अच्छे सम्बन्धों का होना जरूरी है।

56. कक्षा में छात्रों को प्रश्न पूछने की छूट नहीं होनी चाहिए।

57. अध्यापक प्रखर बुद्धि वाले छात्रों को सन्तुष्ट नहीं कर पाते हैं।

58. छात्र परीक्षा में पास होने के लिए कुछ भी कर सकते हैं।

59 कक्षाध्यापन में अध्यापक और छात्रों के बीच एक दूरी रहती है।

60. अध्यापन व्यवसाय में रहना अभिशाप है।

61. कक्षाध्यापन में पीछे बैठने वालों पर उचित ध्यान नहीं दिया जाता।

62. यह अच्छा है कि अब छात्रों की अभिरुचि को महत्व दिया जाता है।

63. पुराने समय की अध्यापन विधियाँ आज की विधियों से अच्छी थीं।

64. गृह कार्य देते समय छात्रों की योग्यता का ध्यान रखना चाहिए।

65. कक्षाध्यापन में विद्यार्थी का स्थान प्रमुख नहीं होना चाहिए।

66 अध्यापन बहुत ही प्रेरणाप्रद व्यवसाय है।

67. कक्षा में अध्यापक के पाठ दुहराने से कमजोर छात्रों का अधिक लाभ होता है।

68 वह व्यक्ति जो छात्रों को शारीरिक दंड नहीं देता है अयोग्य अध्यापक है।

69. किसी व्यक्ति को अपने जीवन में अध्यापक बनने का स्वप्न भी नहीं देखना चाहिए।

70. छात्र प्रायः कक्षा में मूर्खतापूर्ण बातें करते हैं।

71. जब अध्यापक और विद्यार्थी के बीच मित्रता और उत्साहपूर्ण सम्बन्ध होते हैं तो सीखने के लिए अच्छी स्थिति उत्पन्न हो जाती है।

72. अध्यापन व्यवसाय लोगों को आलसी बनाता है।

73. कक्षाध्यापन छात्र-केन्द्रित न होकर पुस्तक-केन्द्रित होता है।

74. छात्रों को उनकी प्रगति से सूचित रखना उनके सीखने पर कोई प्रभाव नहीं डालता है।

75. अध्यापक को बालकों के लिए पाठ रोचक नहीं बनाना चाहिए।

76. एक अच्छे शिक्षक को चित्र, मानचित्र, रेखाचित्र इत्यादि की कोई आवश्यकता नहीं होती है।

77. अधिकांश छात्र अध्यापकों का आदर नहीं करते हैं।

78. अध्यापन अध्यापक को थका देता है।

79. अध्यापन व्यवसाय मानवता की सेवा का एक अच्छा माध्यम नहीं है।

80. हमें पाठ्य-क्रम को छात्र की योग्यता के अनुसार बनाना चाहिए न कि छात्र को पाठ्य-क्रम के अनुसार।

81. छात्र विद्यालय के साफ और आकर्षक वातावरण में गर्व अनुभव करते हैं।

82. छात्रों को अध्यापक के कथन से अपनी असहमति व्यक्त करने का अधिकार होना चाहिए।

83. आधुनिक शालाओं की एक कठिनाई यह है कि छात्रों की रुचियों के लिए प्रायः अनुशासन की बलि दी जाती है।

84. कक्षाध्यापन में क्रिया द्वारा सीखने के नियम को कार्यान्वित नहीं किया जा सकता।

85. मैं अध्यापन के अलावा कोई दूसरा व्यवसाय नहीं चुनूँगा।

86. यदि मुझे कोई नौकरी नहीं मिली तो मैं अध्यापन व्यवसाय अपनाऊँगा।

87. अध्यापकों को छात्रों से व्यवहार करने में कठोर नहीं होना चाहिए।

88. अध्यापक राष्ट्र के नेता हैं।

89. यदि कोई छात्र गृह-कार्य नहीं समझता है तो यह सामान्यतः अध्यापक का दोष है।

90. अध्यापक का कार्य प्रमुखतः विषय-वस्तु पढ़ाना और समझाना ही है।

क्या आपने प्रत्येक कथन का प्रत्युत्तर दिया है ?

कृपया जाँच लीजिए।

धन्यवाद !

टी0 ई0 बी0 न्यू0

(प्रश्नावली)

निर्देश (कृपया ध्यान पूर्वक पढ़िये)

1-- प्रस्तुत प्रश्नावली में आपके शिक्षण व्यवहार से सम्बन्धित कुछ प्रश्न दिये गये हैं । शिक्षण के समय आपने विद्यार्थियों के विभिन्न गुणों को देखा-परखा है एवं यह स्वाभाविक ही है कि इस अनुभव के आधार पर आप विद्यार्थियों के गुणों को पहचानने में समर्थ हो गये/गयी है । आपके शैक्षिक व्यवहार के इसी पक्ष के विश्लेषण हेतु प्रस्तुत प्रश्नावली तैयार की गयी है ।

2-- प्रत्येक प्रश्न का उत्तर पृथक रूप से दिये गये उत्तर प्रपत्र में क्रमानुसार निर्दिष्ट स्थान पर दीजिये । कृपया प्रत्येक प्रश्न का उत्तर दीजिये । उत्तर देने की विधि निम्न उदाहरण से स्पष्ट है ।

उदाहरण प्रश्न -- एक कक्षा में पढ़ने वाले विद्यार्थियों को उनके बुद्धि स्तर के आधार पर उच्च एवं निम्न बुद्धि स्तरों में बाँटा गया है । इस कक्षा के सामान्य विद्यार्थियों के अंक तालिका – क में दिये गये है, जबकि बुद्धि के आधार पर चयनित किसी एक श्रेणी के विद्यार्थियों के अंक तालिका -- ख में दिये गये हैं । विद्यार्थी समूहों के प्रति अपनी शैक्षिक अपेक्षा के आधार पर सूचित कीजिये कि तालिका -- ख में बुद्धि स्तर के आधार पर चयनित किस श्रेणी (उच्च बुद्धि स्तर अथवा निम्न बुद्धि स्तर) के विद्यार्थियों के अंक है ।

तालिका – क	255	335	277	234	260	256	241	280	229	274
(पूर्णांक--500)	245	265	223	276	240	244	259	220	271	226
तालिका --ख (पूर्णांक-- 500)	315		300		325		285		275	

कृपया अपने उत्तर को उत्तर-प्रपत्र में क्रमानुसार अंकित कीजिये ।

उत्तर प्रपत्र

उत्तर (उदाहरण प्रश्न) (कृपया किसी एक श्रेणी के सम्मुख सही (✓) का निशान लगाइये)

तालिका – ख में प्रदर्शित अंक ---------------------- है ।

1- उच्च बुद्धि स्तर के विद्यार्थियों के [✓]

2-- निम्न बुद्धि स्तर के विद्यार्थियों के [ ]

3-- पता नहीं/अनिश्चित [ ]

कृपया उपरोक्त प्रकार से निम्न प्रश्नों का उत्तर दीजिये ।

प्रश्न 1– एक कक्षा के सामान्य विद्यार्थियों के अधिकतम 100 अंकों में से प्राप्तांक नोट किये गये । इन अंकों को तालिका – क में प्रदर्शित किया गया है । इसी कक्षा में से विद्यार्थियों के लिंग पर आधारित एक समूह – विशेष के अंक अलग से नोट किये गये, जिन्हें तालिका – ख में प्रदर्शित किया गया है । विद्यार्थियों के प्रति अपनी शैक्षिक अपेक्षा के आधार पर सूचित कीजिये कि तालिका – ख में प्रदर्शित अंक विद्यार्थियों के किस लिंग – समूह (छात्र अथवा छात्राओं) के हैं ।

तालिका – क	43	55	42	58	54	48	56	52	47	50
(पूर्णांक – 100)	57	45	58	50	46	52	44	48	53	42
तालिका – ख (पूर्णांक – 100	57		63		65		55		60	

कृपया अपने उत्तर को उत्तर–प्रपत्र में क्रमानुसार अंकित कीजिये ।

प्रश्न 2– एक शोध कर्ता द्वारा विद्यार्थियों को उनकी जाति के आधार पर चार जाति वर्गों में बाँटा गया । ये जाति वर्ग क्रमशः अनुसूचित जाति (जैसे आर्या, टम्टा आदि), अनुसूचित जनजाति (जैसे – भोटिया, थारू बोक्सा जनजातियों से सम्बन्धित जातियाँ), अन्य पिछड़ी जाति वर्ग (जैसे – वर्मा, सुनार, यादव आदि), तथा सामान्य जाति (जैसे – ब्राह्मण, क्षत्रिय व अन्य सवर्ण जातियाँ) हैं । कक्षा के अधिकांश विद्यार्थियों के अंकों, जो कि तालिका – क में दिये गये हैं, की तुलना में एक जाति – विशेष के विद्यार्थियों द्वारा तालिका - ख में प्रदर्शित अंक प्राप्त किये गये । विभिन्न विद्यार्थियों के समूहों के प्रति अपनी शैक्षिक अपेक्षा के आधार पर सूचित कीजिये कि तालिका – ख में प्रदर्शित अंक किस जाति–वर्ग के विद्यार्थियों के हैं ।

तालिका – क	54	47	55	46	60	51	59	48	57	52
(पूर्णांक –100)	50	52	49	58	44	53	45	56	47	57
तालिका – ख (पूर्णांक – 100)		61		57		63	69		62	

कृपया अपने उत्तर को उत्तर–प्रपत्र में क्रमानुसार अंकित कीजिये ।

प्रश्न 3– विद्यार्थियों को उनके परिवार की सामाजिक–आर्थिक स्थिति के आधार पर तीन वर्गों में विभाजित किया जा सकता है । ये वर्ग क्रमशः उच्च सामाजिक–आर्थिक वर्ग, मध्यम सामाजिक–आर्थिक वर्ग तथा निम्न सामाजिक–आर्थिक वर्ग हैं । तालिका – क में एक कक्षा के सामान्य विद्यार्थियों के वार्षिक परीक्षा-फल में प्राप्तांक दिये गये है, तथा तालिका – ख में इसी कक्षा के ऐसे विद्यार्थियों के अंक दिये गये है जो एक विशेष सामाजिक–आर्थिक वर्ग से सम्बन्धित हैं । विभिन्न विद्यार्थी समूहों के प्रति अपनी शैक्षिक अपेक्षा के आधार पर सूचित कीजिये कि तालिका – ख में किस सामाजिक–आर्थिक वर्ग के विद्यार्थियों के अंक दिये गये हैं ।

तालिका – क	51	43	55	41	53	48	60	44	54	42
(पूर्णांक – 100)	49	57	45	59	47	52	40	56	46	58
तालिका – ख (पूर्णांक – 100)	65		60		55		64		56	

कृपया अपने उत्तर को उत्तर–पपत्र में क्रमानुसार अंकित कीजिये ।

प्रश्न 4– कक्षा नौ के सामान्य विद्यार्थियों द्वारा कक्षा नौ की वार्षिक परीक्षा में अधिकतम 500 अंकों में से प्राप्तांक तालिका – क में दिये गये है । इसी कक्षा में विद्यार्थियों को दो समूहों में बाँटा गया – एक समूह वह था जिसके पूर्व वर्ष की कक्षा आठ की वार्षिक परीक्षा में उच्च अंक (अच्छे अंक, 60% या अधिक) थे, तथा दूसरा जिसके कक्षा – आठ की वार्षिक परीक्षा में निम्न अंक (खराब अंक, 45% या कम) थे । इन विद्यार्थियों के समूहों को क्रमशः उच्च पूर्व शैक्षिक उपलब्धि – समूह तथा निम्न पूर्व शैक्षिक उपलब्धि समूह कहा गया । विद्यार्थी समूहों के प्रति अपनी शैक्षिक अपेक्षा के आधार पर सूचित कीजिये कि तालिका – ख में दिये गये अंक किस विद्यार्थी – समूह (उच्च पूर्व शैक्षिक उपलब्धि समूह अथवा निम्न पूर्व शैक्षिक उपलब्धि समूह) के हैं ।

तालिका – क	240	255	275	237	265	259	272	270	229	248
(पूर्णांक – 500)	260	245	225	263	235	241	228	230	271	252
तालिका – ख (पूर्णांक – 500)		290		300		320		310		280

कृपया अपने उत्तर को उत्तर–प्रपत्र में क्रमानुसार अंकित कीजिये ।

प्रश्न 5– कक्षा में कुछ विद्यार्थी अन्य विद्यार्थियों की तुलना में अधिक या कम आयु के होते है । एक विद्यालय की कक्षा–नौ में विद्यार्थियों की आयु के आधार पर दो समूह पहचाने गये । पहले समूह को उच्च आयु वर्ग कहा गया जिसमें 17 वर्ष या उससे अधिक आयु के विद्यार्थी सम्मिलित किये गये जबकि दूसरे आयु वर्ग, जिसको निम्न आयु वर्ग कहा गया, में 16 वर्ष या उससे कम आयु के विद्यार्थी सम्मिलित किये गये । इस कक्षा के सामान्य विद्यार्थियों के प्राप्तांकों को तालिका – क में प्रदर्शित किया गया है, लेकिन एक विशिष्ट आयु वर्ग के प्राप्तांकों को तालिका – ख में दिया गया है । इन विद्यार्थी– समूहों के प्रति अपनी शैक्षिक अपेक्षा के आधार पर सूचित कीजिये कि तालिका – ख में प्रदर्शित अंक किस आयु वर्ग (उच्च अथवा निम्न आयु वर्ग) के हैं ।

तालिका – क	50	41	52	45	56	49	60	46	53	50
(पूर्णांक – 100)	49	59	48	55	44	51	40	54	47	61
तालिका – ख (पूर्णांक – 100)	64		57		60		56		63	

कृपया अपने उत्तर को उत्तर–पत्र में प्रश्न की क्रम संख्या के अनुसार अंकित कीजिये ।

प्रश्न 6– कक्षा में उपस्थित विद्यार्थियों के शारीरिक – आकर्षण के आधार पर दो समूह पहचाने जा सकते हैं । प्रथम समूह में ऐसे विद्यार्थी होते हैं जो देखने में सुन्दर, साफ–सुथरे एवं आकर्षक व्यक्तित्व वाले होते है (उदाहरण के लिये चित्र संख्या – 1 एवं 2 देखिये)। ऐसे विद्यार्थियों को "आकर्षक विद्यार्थी" कहा जा सकता है । इसके विपरीत कक्षा में कुछ ऐसे विद्यार्थी होते है जो देखने में कुरूप, गन्दे व अनाकर्षक व्यक्तित्व वाले होते है : (उदाहरण के लिये चित्र – 3 एवं चार में देखिये)। ऐसे विद्यार्थियों को " अनाकर्षक विद्यार्थी " कहा जा सकता है । एक कक्षा के अधिकांश विद्यार्थियों द्वारा प्राप्त अंकों, जिन्हें तालिका – क में प्रदर्शित किया गया है, की तुलना में आकर्षण/अनाकर्षण के आधार पर चयनित कतिपय विद्यार्थियों द्वारा तालिका – ख में प्रदर्शित अंक प्राप्त किये गये । इन विद्यार्थी समूहों के प्रति अपनी शैक्षिक अपेक्षा के आधार पर सूचित कीजिये कि तालिका – ख में प्रदर्शित अंक किस श्रेणी के विद्यार्थियों (आकर्षक अथवा अनाकर्षक) के हैं ।

चित्र 1 एवं 2

आकर्षक विद्यार्थी



चित्र –1 चित्र – 2

चित्र 3 एवं 4

अनाकर्षक विद्यार्थी



चित्र – 3 चित्र – 4

तालिका – क	51	47	43	55	50	56	54	42	45	52
(पूर्णांक – 100)	49	53	50	57	45	48	55	44	46	58
तालिका – ख (पूर्णांक – 100)	60		58		67		62		53	

कृपया अपने उत्तर को उत्तर–पत्र में क्रमानुसार अंकित कीजिये ।

प्रश्न 7– विद्यार्थियों को उनके नामों के आधार पर दो समूहों में विभाजित किया जा सकता है । कुछ विद्यार्थियों के नाम धनात्मक प्रकृति के होते हैं – अर्थात हमें इस प्रकार के नाम अच्छे लगते हैं (जैसे विजय, मयंक, अक्षय)। इसके विपरीत कुछ नाम ऋणात्मक प्रकृति के होते हैं, जिन्हें हम नापसन्द करते हैं (जैसे डूंगर, पान शेरीलाल)। तालिका – क में एक कक्षा के सामान्य विद्यार्थियों के वार्षिक परीक्षा फल में प्राप्तांक दिये गये है

तथा तालिका – ख में इसी कक्षा के ऐसे विद्यार्थियों के प्राप्तांक दिये गये है जिनके नाम एक विशिष्ट श्रेणी (धनात्मक अथवा ऋणात्मक) में आते हैं । इन विद्यार्थी समूहों के प्रति अपनी शैक्षिक अपेक्षा के आधार पर सूचित कीजिये कि तालिका – ख में नाम के आधार पर चयनित किस श्रेणी (आकर्षक नाम अथवा अनाकर्षक नाम) के विद्यार्थियों के अंक है ।

तालिका – क	260	225	245	227	267	241	282	270	235	284
(पूर्णांक –500)	240	275	255	273	243	259	218	230	265	216
तालिका – ख (पूर्णांक – 500		294		280		300		306		320

कृपया अपने उत्तर को उत्तर–पृपत्र में क्रमानुसार अंकित कीजिये ।

धन्यवाद

Appendix-VII : Good and Brophy's Interaction Analysis System

Student Ques	Reading turn	Child				Question					Response Opportunities															Sustaining				Created								Afforded								
											Answer																			Work					Proce.			Work					Behavioural			
		Discipline Ques	Direct Ques	Open Ques	Call Out	Process Ques	Product Ques	Choice Ques	Self Ques	Opinion Ques	Correct	Part Correct	Incorrect	Don't Know	No Response	Praise	Affirmation	Summarization	No Feedback	Negation	Criticism	Process Feedback	Give Answer	Ask Other	Call Out	Repeats Ques	Clue	New Ques	Expand	Praise	Process feedback	Feedback	Criticism	Don't know	Praise	Feedback	Criticism	Praise	Process Feedback	Feedback	Criticism	Don't Know	Procedural	Praise	warning	Criticism

व्यक्तिगत सूचना प्रपत्र (विद्यार्थी)

क्रम सं० [82]

दिनांक [1997]

(निर्देश: - कृपया निम्न सूचनाओं को प्रश्नों के साथ दिये गये निर्देशों के अनुरूप भरिये)।

१—आपका नाम [कृपया लिखिये] कु० आभा गुप्ता

२—पिता का नाम व पता [कृपया लिखिये] डा० हरिसिंह

ग्राम - पिठौरागढ़ पिथौरा

३—विद्यालय का नाम व पता [कृपया लिखिये] रा० बा० इ० कालेज पिथौरागढ़ ...

४ आपका लिंग [कृपया किसी एक श्रेणी में सही [✓] का निशान लगाये।

१. महिला [✓]

२. पुरुष [ ]

५—आपकी आयु [वर्षों में] कितनी है [कृपया दिये गये स्थान में लिखिये] ?

वर्ष [15]

६—आप निम्न में से किस वर्ग के/की सदस्य हैं? [कृपया किसी एक श्रेणी में सही [✓] का निशान लगाये।

१. अनुसूचित जाति [ ]

२. अनुसूचित जनजाति [ ]

३. पिछड़ा वर्ग [ओ० बी० सी०] [ ]

४. अल्पसंख्यक वर्ग [ ]

५. सामान्य वर्ग [✓]

७—वर्तमान सत्र में आप किस कक्षा व वर्ग में अध्ययन कर रहे/रही हैं? [कृपया दिये गये स्थान में लिखिये]

कक्षा [9] वर्ग [A]

८—वर्तमान सत्र में आप जिस कक्षा/वर्ग में अध्ययन कर रहे/रही हैं वह किस वर्ग में आती है?

१. विज्ञान वर्ग [ ]

२. कला वर्ग [ ]

३. वाणिज्य वर्ग [ ]

४. अन्य[कृपया लिखे] कृषि [ ]

९—पिछले वर्ष आप किस कक्षा में अध्ययन कर रहे/रही थी? [कृपया दिये गये स्थान में लिखिये]

कक्षा [8] वर्ग [ ]. विद्यालय का नाम [ ]

१०—पिछले वर्ष आप जिस कक्षा में अध्ययन कर रहे थे, उसमें आपका परीक्षाफल [रिजल्ट] कैसा रहा (कृपया निम्न में से किसी एक श्रेणी के सम्मुख सही (✓) का निशान लगाइये)

१. उत्तीर्ण (पास) (✓) २. अनुत्तीर्ण (फेल) ( )

३. किसी कारणवश परीक्षा में नहीं बैठ सका/सकी ( )

११. पिछले वर्ष की परीक्षा में यदि आप उत्तीर्ण (पास) अथवा अनुत्तीर्ण (फेल) हुये थे तो आपको कुल कितने अंक (प्राप्तांक) प्राप्त हुये ?

१. कुल प्राप्त नम्बर (प्राप्तांक) (कृपया लिखें) [910]
२. कुल अंक (पूर्णांक) (कृपया लिखें) [800]
३. कुल प्राप्त अंक (प्रतिशत में) (कृपया लिखें) [ ]

४. कक्षा में स्थान (कृपया किसी एक श्रेणी में सही (✓) का निशान लगाइये

१. प्रथम (पहला) [ ]
२. द्वितीय (दूसरा) [ ]
३. तृतीय (तीसरा) [ ]
४. चतुर्थ (चौथा) [ ]
५ पंचम (पाँचवा) [✓]
६. अन्य (कृपया लिखें) [ ]
७. कोई स्थान नहीं [ ]

१२– यदि आप पिछले वर्ष परीक्षा में किसी कारणवश नहीं बैठ पाये तो कृपया उससे पूर्व वर्ष के परीक्षाफल के बारे में निम्न सूचना दीजिये।

१. उत्तीर्ण (पास) अथवा (अनुत्तीर्ण) फेल (कृपया लिखें) [ ]
२. कुल प्राप्त अंक (प्राप्तांक) (कृपया लिखें) [ ]
३. कुल अंक (पूर्णांक) (कृपया लिखें) [ ]
४. कुल प्राप्त अंक (प्रतिशत में) (कृपया लिखें) [ ]
५. कक्षा में स्थान (कृपया किसी एक श्रेणी में सही (✓) का निशान लगाइये

१. प्रथम पहला) [ ]
२. दूसरा (द्वितीय) [ ]
३. तृतीय (तीसरा) [ ]
४. चतुर्थ (चौथा) [ ]
५. पंचम (पांचवा) [ ]
६. अन्य (कृपया लिखें) [ ]
७. कोई स्थान नहीं [ ]

१३. आपकी राय में इस सत्र की वार्षिक परीक्षा में आप किस स्तर के कुल अंक प्राप्त करेंगे/करेंगी ? कृपया किसी एक श्रेणी में सही (✓) का निशान लगाइये।

१. नब्बे प्रतिशत (९०%) या उससे अधिक [ ]
२. अस्सी प्रतिशत से नवासी प्रतिशत (८०–८९%) के बीच [ ]
३. सत्तर प्रतिशत से उन्नासी प्रतिशत (७०–७९%) के बीच [ ]
४. साठ प्रतिशत से उनहत्तर प्रतिशत (६०–६९%) के बीच [✓]
५. पचास प्रतिशत से उनसठ प्रतिशत (५०–५९%) के बीच [ ]
६. चालीस प्रतिशत से उनपचास प्रतिशत (४०–४९%) के बीच [ ]
७. तीस प्रतिशत से उनचालीस प्रतिशत (३०–३९%) के बीच [ ]
८. बीस प्रतिशत से उनतीस प्रतिशत (२०–२९%) के बीच [ ]
९. उन्नीस प्रतिशत या उससे कम (० से १९%) [ ]

१४– कक्षा में आप कितना उपस्थित रहते हैं ? (किसी एक श्रेणी के सम्मुख सही (✓) का निशान लगाइये।

१. हफ्ते में सभी दिन [✓]
२. हफ्ते में चार-पाँच दिन [ ]
३. हफ्ते में दो–तीन दिन [ ]
४. हफ्ते में एक दिन [ ]

१५– अपनी कक्षा के बहुत ठियों की तुलना में आपकी शैक्षिक योग्यता कितनी है ? (कृपया किसी एक श्रेणी के सम्मुख (✓) का नि ान लगाइये)।

१. मैं सबसे अधिक योग्यता रखता हूँ [ ]
२. मैं सामान्य विद्यार्थी से अधिक योग्यता रखता हूँ [✓]
३. मैं एक सामान्य विद्यार्थी के समान हूँ [ ]
४. मैं सामान्य विद्यार्थी से कम योग्य हूँ [ ]
५. मैं सबसे कम योग्यता रखता हूं [ ]

१६– अपनी कक्षा के विद्यार्थियों की तुलना में शिक्षकों से आपके सम्बन्ध हैं ? (कृपया) किसी एक श्रेणी के सम्मुख सही (✓) का निशान लगाइये)।

१. मैं शिक्षकों से अधिक निकटता रखता हूँ [✓]
२. मैं शिक्षकों से निकटता रखता हूँ [ ]
३. मैं शिक्षकों से दूरी रखता हूँ [ ]
४. मैं शिक्षकों से अत्यधिक दूरी रखता हूँ [ ]

१७– कक्षा में पूछे गये प्रश्नों का उत्तर देने के आपको कितने अवसर प्राप्त होते हैं ? कृपया किसी एक श्रेणी में (✓) का निशान लगाइये।

१. बहुत अधिक [ ]
२. अधिक [✓]
३. सामान्य [ ]
४. कम [ ]
५. बहुत कम [ ]

१८– कक्षा में शिक्षकों द्वारा करवायी जाने वाली विभिन्न गतिविधियों में आप कितना भाग लेते हैं ? (कृपया किसी एक श्रेणी में सही (✓) का निशान लगाइये)।

१. हमेशा [ ]
२. कभी-कभी [✓]
३. कभी नहीं [ ]

१९– शिक्षकों द्वारा आपको कितना डाँटा जाता है (कृपया किसी एक श्रेणी में सही (✓) का निशान लगाइये)

१. अत्यधिक बार [ ]
२. अधिक बार [ ]
३. कम बार [✓]
४. बहुत कम बार [ ]

सामूहिक मानसिक योग्यता परीक्षा (2/70)

(A GROUP TEST OF INTELLIGENCE)

FOR CHILDREN

प्रमाणित संस्करण

द्वारा –
डा० आर० के० टण्डन, एम.ए., पी-एच.डी.,
रीडर एवं अध्यक्ष, मनोविज्ञान विभाग
के० जी० के० कालिज, मुरादाबाद

गोपनीय-

सामूहिक मानसिक योग्यता परीक्षा (2/70)

(A Group Test of Intelligence for Children)

इस प्रश्न-पत्र पर न तो कुछ लिखना है और न किसी तरह का चिन्ह बनाना चाहिये,
सभी उत्तरों को उत्तर पत्र पर ही लिखना होगा।

***

निर्देश –

यह एक साधारण मानसिक योग्यता परीक्षा है। इसे आपको 20 मिनट में करना होगा। इसमें पांच पृष्ठों पर 91 प्रश्न दिये गये हैं। इसमें दिए गए सभी प्रकार के प्रश्नों को भली भांति समझा दिया जायेगा। सभी प्रश्न साधारण भाषा में लिखे हैं, उनमें से केवल सबसे ठीक उत्तर को चुनना है और सही उत्तर की संख्या को उत्तर पत्र पर लिखना है। इस प्रकार प्रत्येक प्रश्न का उत्तर सर्वदा संख्या में ही होगा। अतः लिखावट का काम बहुत कम करना है प्रत्येक प्रश्न का एक ही ठीक उत्तर है और प्रत्येक उत्तर का एक अंक है। समय अधिक नहीं है तथा प्रायः यह सम्भव नहीं होता है कि एक व्यक्ति समस्त परीक्षा को पूर्ण कर सके। अतएव, आपको शीघ्रताशीघ्र कार्य करना चाहिये तथा अधिक से अधिक प्रश्नों का शुद्ध उत्तर देना चाहिये। यदि कोई प्रश्न आप को अति कठिन प्रतीत हो, तो उसे सोचने में अधिक समय व्यतीत मत कीजिये, उसे छोड़कर अगले प्रश्न का उत्तर दे सकते हैं।

आरम्भ करने की आज्ञा मिलने पर ही उत्तर लिखना आरम्भ कीजिये
और जितनी शीघ्रता से हो उत्तर दीजिये।

****

इस प्रश्न पत्र कुछ नहीं लिखना है और न किसी तरह का चिन्ह लगाना है।

अब पन्ना उलटिये तथा अभ्यास के लिये दिये हुए उदाहरणों को पढ़िये,

अभ्यास के लिए उदाहरण

उत्तर उत्तर-पत्र पर दिये गये हैं (अभ्यास के कालम को देखिये)

परीक्षा में जिस प्रकार के प्रश्न पूछे गये है उनके उदाहरण नीचे दिये गये हैं। इन उदाहरणों के उत्तर भी उत्तर-पत्र पर दिये गये हैं,

आइये अब हम प्रश्नों के उत्तर देने का प्रयत्न करें—

[1] 1, 2, 3, 4, 5, 6... के क्रमानुसार आगे की संख्या लिखिए-
(1) 8, (2) 9, (3) 6, (4) 10, (5) 7। 1

[2] 5, 10, 15, 20 ... के क्रमानुसार आगे की संख्या लिखो—
(1) 7, (2) 25, (3) 35, (4) 30, (5) 4। 2

[3] पंखा हमारे लिये लाभदायक इसलिए होता है क्योंकि-
(1) वह मंहगा होता है। (2) वह हमें हवा प्रदान करता है।
(3) वह देखने में अच्छा लगता है। (4) इसे हर एक आसानी से चला लेता है। 3

[4] चूहे हानिकारक जीव होते है, क्योंकि-
(1) वे प्लेग के कीटाणु फैलाते हैं। (2) वे अंधकार में हमें डराते हैं।
(3) वे घर में पाये जाते हैं। (4) वे देखने में खराब लगते हैं। 4

[5] धनी का अर्थ है-
(1) दयावान, (2) स्वस्थ, (3) विशाल, (4) अमीर, (5) हिंसक। 5

[6] माता का अर्थ होता है—
(1) मित्र, (2) शत्रु, (3) सम्बन्धी, (4) भाई, (5) जननी। 6

[7] काले का उल्टा होता है-
(1) अन्धकार, (2) दिन, (3) सफेद, (4) रात, (5) उजाला। 7

[8] जीवन का उल्टा होता है-
(1) अन्त, (2) मृत्यु, (3) निराशा, (4) आनन्द, (5) मिट्टी : 8

[9] गाय :: बछड़ा :: बकरी : ?
(1) घोड़ा, (2) भेड़, (3) पिल्ला, (4) मेमना, (5) कुत्ता। 9

[10] शेर : शेरनी :: राजा : ?
(1) वजीर, (2) दासी, (3) रानी, (4) महल, (5) राज्य। 10

[11] राम महेश के दाहिनी ओर बैठा है और रमेश महेश के बांयी ओर है तो बताओ कि बीच में कौन बैठा है ?
(1) राम, (2) रमेश, (3) महेश। 11

[12] यदि कला रमा से लम्बी है, प्रभा सीता से छोटी है और कला प्रभा की अपेक्षा लम्बी है तो बताओ कि सबसे छोटी कौन है ?
(1) रमा, (2) कला, (3) प्रभा, (4) सीता। 12

[13] कौन सा एक शब्द अन्य शब्दों से भिन्न है—
(1) कुत्ता, (2) बिल्ली, (3) बन्दर, (4) गाय, (5) चूहा। 13

[14] कौन सा एक शब्द अन्य शब्दों से भिन्न है—
(1) रेशम, (2) खद्दर, (3) लट्ठा, (4) बजाज, (5) मलमल। 14

[आप कोई भी प्रश्न पूछ सकते हैं तथा समस्त शंकाओं का समाधान कर सकते हैं।]

जब तक कहा न जाय

कृपया

पन्ना मत उलटिए

एक

परीक्षा के लिए प्रश्न

सभी उत्तरों को उत्तर-पत्र के पृष्ठ 1 के कालम में लिखियेगा।

[1] अधीर का अर्थ है- (1) विशाल, (2) स्वस्थ, (3) धनी, (4) पूर्ण, (5) प्राचीन। 1

[2] हम कपड़े इसलिए पहनते हैं क्योंकि—
(1) वे देखने में सुन्दर लगते हैं। (2) वे भारत में बहुत बनते हैं।
(3) वे रंगीन होते हैं। (4) वे शरीर को सुरक्षित रखते हैं। 2

[3] राम की मोटाई मोहन से कम है। आकार में कमल राम से पतला है तो बताओ कि सबसे पतला कौन है ? (1) राम, (2) मोहन, (3) कमल, 3

[4] पुष्प का अर्थ है- (1) वृक्ष, (2) भंवरा (3) फूल, (4) धूप, (5) धूल। 4

[5] हम दूध इसलिए पीते हैं क्योंकि ये—
(1) यह स्वादिष्ट होता है। (2) यह सफेद होता है।
(3) इसमें चीनी आसानी से मिल जाती है। (4) यह स्वास्थ्य प्रदान करता है। 5

[6] ठण्डक का उल्टा है— (1) गर्मी, (2) सर्दी, (3) बर्फ, (4) जल (5) आग। 6

[7] वृक्ष हमारे लिए लाभदायक इसलिए होते है क्योंकि–
(1) उनमे पत्तियां होती हैं। (2) वे घने होते हैं।
(3) वे हमें लकड़ी प्रदान करते हैं। (4) उनपर चिड़ियाँ घोंसले बनाती हैं। 7

[8] 16, 17, 18, 19, 20...... के क्रमानुसार आगे की संख्या लिखिये।
(1) 22, (2) 25, (3) 14, (4) 21, (5) 23। 8

[9] परिश्रमी का अर्थ है-(1) बहादुर, (2) मेहनती, (3) आलसी, (4) सुखी, (5) चतुर। 9

[10] हवा हमारे लिये लभादायक है क्योंकि–
(1) यह वायु मण्डल में रहती है। (2) यह गर्मी दूर करती है।
(3) ठण्ठी हवा आनन्द दायी होती है। (4) जीवित रहने में सहायता प्रदान करती है। 10

[11] मित्र का उल्टा है–
(1) भाई, (2) सम्बन्धी, (3) शत्रु, (4) अपना, (5) पराया। 11

[12] आंख : देखना :: कान : ? .
(1) कहना, (2) सूंघना, / (3) काटना, (4) सुनना, (5) चलना, 12

[13] पानी हमारे लिये लाभदायक होता है क्योंकि–
(1) यह धुलाई के काम आता है। (2) यह पीने के काम आता है।
(3) यह आसानी से मिल जाता है। (4) दूध में आसानी से मिल जाता हैं। 13

[14] 6, 7, 12, 13, 18...... के क्रमानुसार आगे की संख्या लिखो।
(1) 14, (2) 10, (3) 15, (4) 19, (5) 25। 14

[15] निर्बल का अर्थ होता है–
(1) बीमार, (2) पीड़ित, (3) दुखी, (4) बलवान, (5) कमजोर। 15

[16] रमेश से पहले राकेश पैदा हुआ, राकेश से पहले कृष्ण पैदा हुआ तो बताओ कि आयु में सबसे बड़ा कौन है ? (1) रमेश, (2) राकेश, (3) कृष्ण। 16

[17] कौनसा एक शब्द अन्य शब्दों से भिन्न है।
(1) चिड़िया, (2) तोता, (3) मैना, (4) कबूतर (5) खरगोश। 17

[18] कराहने का अर्थ है–
(1) अंकुश, (2) ऋण, (3) चिल्लाना, (4) उछलना, (5) कूदना। 18

[19] 14, 13, 12, 11, 10 के क्रमानुसार आगे की संख्या लिखिये।
(1) 15, (2) 16, (3) 8 (4) 11, (5) 9। 19

[20] घोड़ा : हिनहिनाना :: कुत्ता : ?
(1) गाड़ी (2) भौंकना, (3) काटना, (4) रोटी, (5) बिल्ली। 20

[समय कम है पन्ना उलट कर पृष्ठ 2 पर देखिये]

(

[21] फुर्ती का उल्टा होता है–
(1) दौड़ना, (2) काम, (3) सुस्ती, (4) तेजी, (5) उदासी। 21

[22] बच्चों के लिए खेल इसलिए आवश्यक क्योंकि–
(1) इससे उनका स्वास्थ बनता है। (2) इनके द्वारा नये मित्र बनते हैं।
(3) बड़े होने पर खेलने का अवकाश कम मिलता है। (4) इससे पढ़ाई में मदद मिलती है 22

[23] कौन सा शब्द अन्य शब्दों से भिन्न है–
(1) संतरा, (2) केला, (3) मकान, (4) आम, (5) अमरूद। 23

[24] तीन बालक एक पंक्ति में बैठे हुये है। राम प्रेम के आगे बैठा है और श्याम प्रेम के पीछे बैठा है तो बताओ कि सबसे पीछे कौन बैठा है ? (1) राम, (2) प्रेम, (3) श्याम। 24

[25] हम अंगीठी इसलिए रखते है क्योंकि—
(1) वह काली होती हैं। (2) वह लोहे की होती है।
(3) वह देखने में सुन्दर लगती है। (4) वह गर्मी देती है। 25

[26] ऋतु का अर्थ होता है—
(1) गरम करने वाला, (2) ऋषि, (3) वर्षा, (4) नेवला, (5) जलवायु। 26

[27] अमृत का उल्टा होता है-(1) कटु, (2) खट्टा, (3) मीठा, (4) तीखा (5) विष। 27

[28] 5, 8, 11, 14, 17...के क्रमानुसार आगे की संख्या लिखिए–
(1) 18, (2) 16, (3) 20, (4) 22, (5) 21। 28

[29] आजकल विद्युत लाभदायक इसलिए होती है,क्योंकि–
(1) वह रोशनी प्रदान करती है। (2) इससे बांधों का निर्माण होता है।
(3) यह हर जगह मिलती है। (4) मनुष्यों में बिजली के उपयोग की इच्छा होती हैं। 29

[30] कौन सा एक शब्द अन्य शब्दों से भिन्न हैं—
(1) तबला, (2) बीन, (3) वीणा, (4) कैरम बोर्ड, (5) सितार। 30

[31] आशा से पुष्पा तेज दौड़ती हैं, पुष्पा से निर्मला तेज दौड़ती है तो बताओ सबसे तेज कौन दौड़ती है ? (1) आशा, (2) पुष्पा, (3) निर्मला। 31

[32] वृक्ष : हरा :: स्लेट : ?
(1) लाल, (2) पीली, (3) काली, (4) सफेद, (5) नीला। 32

[33] शुद्ध का उल्टा है-(1) अपवित्र, (2) अशुद्ध, (3) विशुद्ध, (4) पवित्र, (5) स्वच्छ। 33

[34] साहसी का अर्थ है–
(1) विजयी, (2) हिम्मती, (3) लड़का, (4) कायर, (5) बहादुर। 34

[35] 32, 30, 28, 26, 24...के क्रमानुसार आगे की संख्या लिखो—
(1) 25, (2) 23, (3) 22, (4) 33, (5) 35। 35

[36] कौन सा शब्द शब्दों से भिन्न है—
(1) काला, (2) पीला, (3) नीला, (4) अंधकार, (5) सफेद। 36

[37] हम सिनेमा इसलिए जाते है क्योंकि–
(1) वहां पर लोगों से मुलाकात होती हैं। (2) वहाँ पैसे का सदुपयोग होता है।
(3) उन्हें देखकर पढ़ाई का कार्य सरल हो जाता है। (4) उनसे मनोरंजन प्राप्त होता हैं। 37

[38] मोहन से राम नाटा है, कृष्ण से मोहन नाटा है तो सबसे लम्बा कौन है ?
(1) मोहन, (2) कृष्ण, (3) राम। 38

[39] आदमी : मुहँ :: चिड़िया : ?
(1) पर, (2) सर, (3) चोंच, (4) उड़ना, (5) खाना। 39

[40] शक्ति का उल्टा होता है-(1) बिमारी, (2) निर्बलता, (3) पीड़ा, (4) कोमलता (5) कड़ापन 40

[प्रश्न कम हैं पन्ना उलट कर पृष्ठ 3 पर देखिये]

[41] नागरिक का अर्थ होता है—
(1) ग्रामीण, (2) राजधानी निवासी, (3) पहाड़ी, (4) पगड़ी, (5) नगर निवासी। 41

[42] 4, 13, 22, 31, 40 ..के क्रमानुसार आगे की संख्या लिखिये।
(1) 46, (2) 48, (3) 49 (4) 30, (5) 58। 42

[43] कौन सा एक शब्द अन्य शब्दों से भिन्न है—
(1) मेज, (2) कुर्सी, (3) चूल्हा, (4) खाट, (5) औरत। 43

[44] यदि क्रिकेट का खेल हाकी के खेल से मंहगा है, हाकी का खेल बेडमिन्टन के खेल से सस्ता है। और यदि क्रिकेट का खेल बेडमिन्टन से मँहगा है तो सबसे मँहगा खेल कौन सा है ?
(1) क्रिकेट (2) हाकी (3) बैडमिन्टन। 44

[45] हमको शराब इसलिए नही पीनी चाहिये क्योंकि—
(1) शराब पीना पाप है। (2) इससे फेफड़े खराब हो जाते हैं।
(3) व्यक्ति नशे में हो जाता है। (4) शराब से दुर्गंध आती है। 45

[46] आशा का उल्टा होता है—
(1) सुख, (2) सफलता, (3) दुख, (4) भविष्य, (5) निराशा। 46

[47] कुत्ता : बकरी :: पिल्ला : ?
(1) मेमना, (2) बिल्ली, (3) खरगोश, (4) चूहा, (5) कुतिया। 47

[48] प्रधान का अर्थ है —
(1) मनुष्य, (2) धनी, (3) मार्ग, (4) मुख्य, (5) उचित। 48

[49] 1, 3, 5, 7, 9...के क्रमानुसार आगे की संख्या लिखो—
(1) 10, (2) 11, (3) 13, (4) 1', (5) 8। 49

[50] कौन सा शब्द अन्य शब्दों से भिन्न है—
(1) गोमती, (2) गोदावरी, (3) सरोजनी, (4) गंगा, (5) जमुना। 50

[51] रमा प्रभा की अपेक्षा अधिक बुद्धिमती है। बुद्धि में सीता रमा की अपेक्षा तेज है। बताओ कि सबसे कम बुद्धिमती कौन है ? (1) रमा, (2) प्रभा, (3) सीता। 51

[52] किसान खेती इसलिए करते हैं क्योंकि—
(1) उनके पास हल होते हैं। (2) इससे जमीन उपजाऊ होती है।
(3) उनके पास बीज होते हैं। (4) वे इस कार्य में निपुण होते हैं। 52

[53] सत्कार का उल्टा होता है —
(1) आदर्श, (2) आज्ञा भंग, (3) असत्य, (4) अनादर, (5) सम्बोधन। 53

[54] सिर : टोपी:: पैर : ?
(1) कपड़े, (2) शरीर, (3) मोता, (4) जूता, (5) पजामा। 54

[55] नासिका का अर्थ होता है—
(1) जीभ, (2) नाक, (3) कान, (4) आँख, (5) हाथ। 55

[56] 2, 4, 6 8, 10 के क्रमानुसार आगे की संख्या लिखो—
(1) 11, (2) 9, (3) 1, (4) 12, (5) 14। 56

[57] कौन सा एक अन्य शब्दों से भिन्न है—
(1) कूदना, (2) फाँदना, (3) भागना, (4) चलना, (5) खड़े होना। 57

[58] तीन डन्डे एक पंक्ति में खड़े है, यदि ब अ के दाँई ओर है और स बांई ओर है तो बताओ कौन सा डन्डा बीच में है ? (1) अ, (2) ब, (3) स। 58

[59] बच्चो को स्कूल इसलिए जाना चहिये क्योंकि—
(1) वह घर पर रह कर शोर न मचाये। (2) वह नये खेल, खेल सकें।
(3) उनका वातावरण बदल जाये। (4) वह ठीक ढग से पढ़ सकें। 59

[60] पुरुष का उल्टा होता है—
(1) पुत्र, (2) युवक, (3) स्त्री (4) युवती, (5) पुरुष। 60

[समय कम है पन्ना उलट कर पृष्ठ 4 पर देखिये]

 सभी उत्तरों को उत्तर-पत्र के पृष्ठ 4 के कालम में लिखियेगा।

[61] संतरा : फल :: आलू : ?
(1) गोभी, (2) टमाटर, (3) मटर, (4) तरकारी, (5) छिलका। 61

[62] स्वरूप का अर्थ है—(1) रूप, (2) रंग, (3) आकार, (4) सुन्दर, (5) निर्मल। 62

[63] 23, 21, 19, 17, 15 के क्रमानुसार आगे की संख्या लिखिये।
(1) 14, (2) 13, (3) 27, (4) 23, (5) 12। 63

[64] कौन सा एक शब्द अन्य शब्दों से भिन्न है–
(1) सागर, (2) झील, (3) तालाब, (4) पर्वत, (5) सरिता। 64

[65] राम का नाम श्याम से पहले आता है। श्याम का नाम कृष्ण से पहले आता है। कृष्ण से आगे हरी का नाम आता है। तो बताओ कि सबसे पीछे किसका नाम आता है ?
(1) राम, (2) कृष्ण, (3) श्याम, (4) हरी। 65

[66] रेलगाड़ी से हम इसलिए यात्रा करते है क्योंकि–
(1) इसमें हम सुरक्षित रहते हैं। (2) यह पटरी पर चलती है।
(3) इसमें इंजन लगा रहता हैं। (4) यात्रा में सुन्दर दृश्य दिखाई देते हैं। 66

[67] प्रारम्भिक का उल्टा है–
(1) वास्तविक, (2) आलोचनात्मक, (3) सौन्दर्य, (4) अन्तिम, (5) मौलिक। 67

[68] खाना : पानी :: भूख : ? (1) सन्तरा, (2) अन्त, (3) प्यास, (4) दूध, (5) कम। 68

[69] कलह का अर्थ होता है– (1) सीधा, (2) लड़ना, (3) ईर्ष्या, (4) शत्रु, (5) मित्र। 69

[70] 486, 62, 54, 18, 6......के क्रमानुसार आगे की संख्या लिखो।
(1) 7, (2) 5, (3) 2, (4) 15, (5) 24। 70

[71] कौनसा एक शब्द अन्य शब्दों से भिन्न है।
(1) मछली, (2) मगरमच्छ, (3) शेर, (4) केकड़ा, (5) कछुआ। 71

[72] सरन से श्याम अधिक सौम्य है। श्याम से प्रेम अधिक सौम्य है। और प्रेम रमेश की अपेक्षा कम सौम्य है तो बताओ सबसे कम सौम्य कौन है।
(1) सरन, (2) श्याम, (3) प्रेम, (4) रमेश। 72

[73] कुरूप का उल्टा है– (1) काला, (2) सुन्दर, (3) सफेद, (4) मोहक, (5) यौवन। 73

[74] कवि : कविता :: चित्रकार : ?
(1) हृदय (2) रंग, (3) तूलिका, (4) चित्रकारी (5) दृश्य। 74

[75] आश्चर्य का अर्थ है– (1) विस्मय (2) निराला, (3) अनुभव (4) घबराहट, (5) खुशी। 75

[76] 1, 3, 9, 27, 81... ..के क्रमानुसार आगे की संख्या लिखिये।
(1) 82, (2) 102, (3) 243, (4) 100, (5) 150। 76

[77] कौन सा एक शब्द अन्य शब्दों से भिन्न है–
(1) मीठा, (2) नमकीन, (3) पीला, (4) कड़वा, (5) खट्टा। 77

[78] मुन्नु का नाम चुन्नु से पहले आता है, पप्पू का नाम मुन्नु से पहले आता है, पप्पू से पहले चुन्नु का नाम आता है तो बताओ सबसे पीछे किसका नाम आता है ?
(1) मुन्नु, (2) पप्पू (3) चुन्नु। 78

[79] जागृत का उल्टा है– (1) स्वप्न, (2) निद्रा, (3) शैय्या, (4) कार्य, (5) पतवार। 79

[80] बादल : चमक :: बरसात : ?
(1) पानी, (2) तूफान, (3) बिजली, (4) कड़क, (5) शोर। 80

[समय कम है पन्ना उलट कर पृष्ठ 5 पर देखिये]

सभी उत्तरों को उत्तर-पत्र के पृष्ठ 5 के कालम में लिखियेगा।

[81] 45, 42, 39, 36, 33......के क्रमानुसार आगे की संख्या लिखिये।
(1) 32, (2) 31, (3) 34, (4) 29, (5) 30। 81

[82] कौनसा एक शब्द अन्य शब्दों से भिन्न है।
(1) चाय, (2) काफी, (3) टोस्ट, (4) दूध, (5) लस्सी। 82

[83] पांच विद्यार्थियों की तोल करने से पता चला कि ओम हरि से हल्का है सतीश राम से भारी है, परन्तु हरी से हल्का है। श्याम ओम की अपेक्षा अधिक भारी है परन्तु राम से कम भारी है तो बताओ कि फिर सबसे हल्का कौन है ?
(1) सतीश, (2) राम, (3 हरी, (4) श्याम, (5) ओम। 83

[84] साईकिल : पैडल : नाव-
(1), समुद्र, (2) पतवार, (3) यात्री, (4) ड्राइवर, (5) रेत। 84

[85] 1, 3, 6, 10, 15......के क्रमानुसार आगे की संख्या लिखो।
(1) 21, (2) 16, (3) 18, (4) 14, (5) 20। 85

[86] कौन सा शब्द अन्य शब्दों से भिन्न है-
(1) मन्दिर, (2) मस्जिद, (3) गिरजाघर, (4), गुरुद्वारा, (5) धर्मशाला। 86

[87] पीयर्स एनसाइक्लोपीडिया आक्सफोर्ड शब्द कोष से लघु है, चैम्बर शब्द कोष भार्गव शब्द कोष से लघु है, नालन्दा शब्द कोष भार्गव शब्द कोष से अधिक वृहत हैं, आक्सफोर्ड शब्द कोष चैम्बर शब्द कोष के बराबर है तो बताओ सबसे वृहत शब्द कोष कौन सा है ?
(1) नालन्दा शब्द कोष, (2) आक्सफोर्ड शब्द कोष, (3) चैम्बर शब्द कोष, (4), भार्गव शब्द कोष, (5) पीयर्स एनसाइक्लोपीडिया। 87

[88] दीवाली : दीपक : होली : ?
(1) दशहरा, (2), रंग, (3) खेल, (4) त्योहार, (5) छुट्टी। 88

[89] कौन सा एक शब्द अन्य शब्दों से भिन्न है-
(1) भारत, (2), चीन, (3) जापान, (4) देहली, (5) अमेरिका। 89

[90] इतवार : मार्च :: मंगल : ?
(1) बुद्ध, (2) अप्रैल, (3) महीना, (4) मई, (5) फरवरी। 90

[91] दिन : रात :: काम : ?
(1) हराम, (2) मेहनत, (3) आराम, (4) निद्रा, (5) जागना। 91

यदि आपके पास समय है तब अपने प्रश्नों को दोहरा सकते हैं।

T. M. No. 458715

DR. A. K. P. SINHA (Patna)
DR. R. P. SINGH (Patna)

Consumable Booklet
of

A I S S

[Hindi Version]

निम्न सूचनाएँ परीक्षार्थी को भरनी है :

विद्यार्थी का नाम ....

आयु .... कक्षा .... लिंग ....

स्कूल का नाम ....

जिला .... दिनांक ....

निर्देश

आगे के पृष्ठों पर तुम्हारे स्कूल से सम्बन्धित कुछ प्रश्न दिए हैं; जिनके सामने दो खाने (□) बने हैं । प्रत्येक प्रश्न को ध्यान से पढ़ो और यह निश्चय कर लो कि तुम किसी भी प्रश्न का उत्तर 'हाँ' के द्वारा देना चाहते हो या 'नहीं' के द्वारा । यदि 'हाँ' के द्वारा देना चाहते हो तो 'हाँ' के नीचे वाले खाने (□) में तथा यदि 'नहीं' के द्वारा देना चाहते हो तो 'नहीं' के नीचे वाले खाने (□) में सही (√) का निशान लगाओ । याद रहे कि तुम्हारा उत्तर किसी दूसरे व्यक्ति को नहीं बताया जायेगा । इसलिए बिना किसी संकोच भाव के सभी प्रश्नों के उत्तर दो । समय की कोई सीमा नहीं है, फिर भी यथाशीघ्र समाप्त करने का प्रयत्न करो ।

SCORING TABLE

Adjustment Area →	Emotional (क)	Social (ख)	Educational (ग)	Total
Scores →				

Estd. : 1971
Phone : 364926

NATIONAL PSYCHOLOGICAL CORPORATION
4/230, Kacheri Ghat, AGRA - 282 004 (India)

Adjustment Inventory for School Students.

प्रश्न	हाँ	नहीं
01. (क) क्या तुमको स्कूल में हमेशा किसी बात का डर लगा रहता है ?	☐	☐
02.(ख) क्या तुम अपने सहपाठियों से मिलने से भागते हो ?	☐	☐
03.(ग) पढ़ी हुई चीज को क्या तुम जल्दी ही भूल जाते हो ?	☐	☐
04.(क) किसी सहपाठी से कुछ अनुचित बात अनजाने में बोल दी जाती है तो क्या तुम तुरन्त क्रुद्ध हो जाते हो ?	☐	☐
05.(ख) क्या तुम दयालु स्वभाव के हो ?	☐	☐
06.(ग) क्या तुमको परीक्षा से डर लगता है ?	☐	☐
07.(क) किसी शिक्षक द्वारा किसी गलती के लिए डाँटे जाने पर क्या तुम चिन्तित रहते हो ?	☐	☐
08.(ख) क्या तुम कक्षा में किसी चीज को नहीं समझने पर शिक्षक से उठकर प्रश्न पूछने में हिचकिचाते हो ?	☐	☐
09.(ग) क्या कक्षा की पढ़ाई को समझने में तुम्हें कठिनाई होती है ?	☐	☐
10.(क) क्या तुम अपने उन सहपाठियों से जिन्हें शिक्षक अधिक मानते हैं, ईर्ष्या करते हो ?	☐	☐
11.(ख) क्या तुम शिक्षकों के बीच बेखटके चले जाते हो ?	☐	☐
12.(ग) क्या कक्षा की पढ़ाई को तुम ठीक से नोट कर लेते हो ?	☐	☐
13.(क) क्या तुम, यह देखकर कि तुम्हारे बहुत से सहपाठी तुमसे अच्छे हैं, द्वेष करने लगते हो ?	☐	☐
14.(ख) क्या स्कूल में तुम्हें कभी-कभी ऐसा लगता है कि तुम्हारा कोई मित्र नहीं है ?	☐	☐
15.(ग) क्या कक्षा में पढ़ाई के समय तुम प्राय: ऊँघते हो ?	☐	☐
16.(क) कुछ विद्यार्थियों को आपस में बात करते देखकर क्या तुम्हें लगता है कि वे शायद तुम्हारी निन्दा कर रहे हैं ?	☐	☐
17.(ख) क्या तुम आसानी से दोस्ती कर लेते हो ?	☐	☐
18.(ग) क्या तुम इस स्कूल के शिक्षकों की पढ़ाई से सन्तुष्ट रहते हो ?	☐	☐
19.(क) क्या तुम इस स्कूल के किसी कार्यक्रम में आगे नहीं आने पर दूसरों पर अपना क्रोध प्रकट करने लगते हो ?	☐	☐
20.(ख) जब कुछ लड़के इकट्ठे होकर बात करते हैं तो क्या तुम भी बेखटके उनमें शामिल हो जाते हो ?	☐	☐

प्रश्न	हाँ	नहीं
21.(ग) क्या तुम ऐसा समझते हो कि स्कूल के शिक्षक तुम्हारी कठिनाई पर ध्यान नहीं देते हैं ?	☐	☐
22.(क) क्या तुम स्कूल में प्राय: उदास और खिन्न रहते हो ?	☐	☐
23.(ख) क्या तुम सहपाठियों से मिलकर एक साथ काम करना चाहते हो ?	☐	☐
24.(ग) क्या तुम अपनी पढ़ाई की प्रगति से सन्तुष्ट हो ?	☐	☐
25.(क) क्या तुमको ऐसा लगता है कि शिक्षक तुम्हारी अवहेलना करते हैं ?	☐	☐
26.(ख) क्या तुम कक्षा में शिक्षक का ध्यान अपनी ओर आकर्षित करने की चेष्टा करते हो ?	☐	☐
27.(ग) क्या पढ़ना तुम्हें अपने लिए भार मालूम पड़ता है ?	☐	☐
28.(क) क्या जब कोई विद्यार्थी शिक्षक से तुम्हारी साधारण शिकायत की बात करता है तो तुम आवेश में आकर उसको हानि पहुँचाने का प्रयत्न करते रहते हो ?	☐	☐
29.(ख) क्या तुम प्राय: एकान्त में रहना पसन्द करते हो ?	☐	☐
30.(ग) क्या तुम्हारे शिक्षक पठन सम्बन्धी तुम्हारी कठिनाई को दूर करने के लिए हमेशा तत्पर रहते हैं ?	☐	☐
31.(क) क्या तुम अपने स्कूल से प्राय: असन्तुष्ट रहते हो ?	☐	☐
32.(ख) क्या तुम अपने स्कूल के विद्यार्थियों से मेलजोल बढ़ाते रहते हो ?	☐	☐
33.(ग) क्या तुम्हारे स्कूल के शिक्षक तुम्हारी प्रशंसा करते हैं ?	☐	☐
34.(क) क्या तुम गलती करने पर भी सीनाजोरी करने पर तुल जाते हो ?	☐	☐
35.(ख) क्या तुम कक्षा में आगे की सीटों पर बैठना पसन्द नहीं करते हो ?	☐	☐
36.(ग) क्या परीक्षा में प्राय: तुम कम अंक पाते हो ?	☐	☐
37.(क) क्या जब शिक्षक तुमसे कोई प्रश्न पूछते हैं तो तुम्हारे मन में उनके प्रति द्वेष-भाव उत्पन्न हो जाता है ?	☐	☐
38.(ख) क्या तुम्हारा अपने सहपाठियों से मेलजोल रहता है ?	☐	☐
39.(ग) क्या तुम यह चाहते हो कि स्कूल में और अधिक छुट्टियाँ रहें ?	☐	☐
40.(क) क्या तुम अपने सहपाठियों द्वारा किए गए कुछ हँसी-मजाक की बात पर भी तुरन्त तमतमा जाते हो ?	☐	☐

प्रश्न	हाँ	नहीं
41.(ख) क्या स्कूल की गोष्ठियों में तुम खुलकर भाग लेते हो ?	☐	☐
42.(ग) क्या तुम छुट्टी के पहले ही कभी-कभी स्कूल से चले जाते हो ?	☐	☐
43.(क) क्या तुम अपने सहपाठियों से प्रायः झगड़ लेते हो ?	☐	☐
44.(ख) क्या तुम स्कूल के खेलकूदों में भाग लेते हो ?	☐	☐
45.(ग) क्या तुम्हारे कुछ शिक्षक तुम्हें प्रायः पढ़ाई के लिए डाँटते हैं ?	☐	☐
46.(क) क्या तुमको प्रायः स्कूल में दूसरों के प्रति शक बना रहता है ?	☐	☐
47.(ख) क्या तुम अपने से ऊँचे कक्षा के छात्रों से बातचीत करने में लजाते हो ?	☐	☐
48.(ग) क्या तुम अपने शिक्षक को आदर की दृष्टि से देखते हो ?	☐	☐
49.(क) जिस साथी से तुम्हारी पटती नहीं है उसके द्वारा कही गई अच्छी बात पर भी क्या तुम उद्दण्डता दिखाते हो ?		
50.(ख) क्या इस स्कूल में तुम्हारे कुछ घनिष्ठ मित्र हैं ?	☐	☐
51.(ग) क्या कक्षा में तुम्हारा ध्यान पढ़ाई की ओर लगा रहता है ?	☐	☐
52.(क) क्या परीक्षा में कम अंक आने पर तुम में शिक्षक के प्रति द्वेष - भाव उत्पन्न हो जाता है ?	☐	☐
53.(ख) क्या तुम अपने सहपाठियों की हर प्रकार की सहायता करने को तत्पर रहते हो ?	☐	☐
54.(ग) क्या तुम स्कूल के पुस्तकालय से किताबें तथा पत्र-पत्रिकाएँ लेकर पढ़ते हो ?	☐	☐
55.(क) क्या तुम अपने से ऊपर कक्षा के छात्रों से मिलने में प्रायः डरते हो ?	☐	☐
56.(ख) क्या तुम स्कूल के अन्य विद्यार्थियों को चिढ़ाकर मजा लेते हो ?	☐	☐
57.(ग) क्या तुम स्कूल की वाद-विवाद प्रतियोगिताओं में भाग लेते हो ?	☐	☐
58.(क) क्या अपने से नीचे की कक्षा के छात्रों से मिलने में तुम्हें ग्लानि होती है ?	☐	☐
59.(ख) क्या तुम अपनी नोट-बुक या पुस्तक अपने सहपाठियों के माँगने पर सहर्ष दे देते हो ?	☐	☐
60.(ग) क्या तुम्हें शिक्षा सम्बन्धी बातों में दिलचस्पी रहती है ?	☐	☐

गोपनीय

T. M. No.
458715

Reusable Booklet
of
SBP

डॉ० जी० पी० शैरी
डॉ० आर० पी० वर्मा
डॉ० पी० के० गोस्वामी

Estd. : 1971 Phone : 63551

National
PSYCHOLOGICAL CORPORATION
4/230 KACHERI GHAT, AGRA - 282 004 (INDIA)

निर्देश

[कृपया इसे ध्यान से पढ़िए]

1. हम सभी अपने या किसी और के व्यवहार और व्यक्तिगत विशेषताओं के लिए कुछ वाक्यों का प्रयोग करते हैं। ऐसे ही कुछ वाक्य इस परीक्षण में लिखे हैं। प्रत्येक बालक अथवा बालिका में कुछ अच्छाई तथा कुछ कमियाँ होती हैं, जिन्हें उसके अलावा अन्य कोई भी नहीं जानता है। इस परीक्षण में दिए हुए कथनों द्वारा आपको केवल यह बतलाना है कि सही माइने में आप स्वयं अपने आपको कैसा समझते हैं ?

2. **याद रखिए**—इन कथनों के लिए कोई भी सही या गलत उत्तर नहीं है। आपके उत्तर पूरी तरह गुप्त रखे जावेंगे, इसलिए बिना किसी डर या झिझक (संकोच) के उत्तर लिखिए और कोई भी कथन आपके द्वारा बिना उत्तर दिए छूट न जाए। आपको एक उत्तर-पत्र मिला है, उत्तर उसी पर दीजिए। इस पुस्तिका पर न कुछ लिखिए और न कोई निशान बनाइए।

3. इन दिए हुए कथनों को पढ़ने के बाद, जो कथन आपके लिए अधिकतर सही हों उनके कथन संख्या के सामने लिखे हुए 'हाँ' को गोला बनाकर घेर दें; और जो नहीं हों उनके कथन संख्या के सामने लिखे हुए 'नहीं' को गोला बनाकर घेर दें।

4. इस परीक्षण के लिए कोई समय निश्चित नहीं है, परन्तु अधिकतर विद्यार्थी इसको 15 या 20 मिनट में पूरा कर लेते हैं। आप भी उत्तर शीघ्रता से दीजिए।

उदाहरण—(1) मेरा शरीर सुगठित है।
(2) दूसरों को सताने में मुझे मजा आता है।

मेरे लिए पहला कथन सही है, इसलिए उत्तर-पत्र में उदाहरण के नीचे कथन संख्या 1 के सामने 'हाँ' के चारों ओर गोला खींच दिया है। इसी प्रकार दूसरा कथन मेरे लिए सही नहीं है, इसलिए उत्तर-पत्र में उदाहरण के नीचे कथन संख्या 2 के सामने 'नहीं' के चारों ओर गोला खींच दिया है।

इसी प्रकार सभी कथनों का उत्तर गोला बनाकर दीजिए। कृपया किसी भी स्थिति में किसी कथन संख्या के सामने लिखे 'हाँ' तथा 'नहीं' दोनों को एक साथ गोला बनाकर मत घेरिए।

1. मैं विनम्र स्वभाव का छात्र/की छात्रा हूँ।
2. कक्षा में सभी के सामने कुछ कहने में मुझे झिझक लगती है।
3. कक्षा के योग्य विद्यार्थियों में मेरी गिनती नहीं है।
4. बहुधा मैं गतिशील रहता/रहती हूँ।
5. मैं समय का/की पाबन्द हूँ।
6. अधिकतर मैं दूसरों के विचारों से अप्रभावित रहता/रहती हूँ।
7. मैं परेशान रहता/रहती हूँ।
8. अधिकतर लोग मेरी परवाह नहीं करते हैं।
9. मैं अपने चेहरे की बनावट से सन्तुष्ट नहीं हूँ।
10. मैं प्राय: खोया-खोया सा रहता हूँ / खोयी-खोयी सी रहती हूँ।
11. मैं जो कुछ भी पढ़ता/पढ़ती अथवा सीखता/सीखती हूँ, जल्दी ही भूल जाता/जाती हूँ।
12. बहुधा मैं सावधान रहने वाला/वाली विद्यार्थी हूँ।
13. मुझे कोई भी काम करने में प्राय: आलस्य लगता है।
14. मैं दूसरों के प्रति क्षमाशील हूँ।
15. मैं अपने निर्णय स्वयं नहीं कर पाता/पाती हूँ।
16. किसी भी विषय में मुझे कम अंक मिलते हैं, तो मैं उन्हें किसी को नहीं बताता/बताती हूँ।
17. मैं हर बात का तत्काल उत्तर नहीं दे पाता/पाती हूँ।
18. विद्यालय और पास-पड़ौस के लोग समझते हैं कि मैं अपनी बात पूरी नहीं करता/करती हूँ।
19. मैं स्वास्थ्य से दुर्बल हूँ।
20. कोई भी काम करने से पूर्व मैं भविष्य की कभी नहीं सोचता/सोचती हूँ।
21. प्राय: मुझे डर सा लगता है।
22. मैं अनुभव करता/करती हूँ कि अभी तक मेरा जीवन सार्थक है।
23. मुझे समाज के लोगों से घृणा है।
24. खेल खेलने की अपेक्षा खेल देखना मुझे पसन्द है।

25. मैं जिम्मेदार विद्यार्थी हूँ।

26. मैं अपने को असुरक्षित अनुभव करता/करती हूँ।

27. मेरा शरीर नाजुक है।

28. मेरे विचार दृढ़ हैं।

29. मैं अपनी कक्षा को नेतृत्व प्रदान करने के लिए हमेशा तैयार रहता/रहती हूँ।

30. दूसरों की बातें जल्दी ही मेरी समझ में नहीं आती हैं।

31. प्राय: मैं छोटी-छोटी सी बातों पर दूसरों से उलझ जाता/जाती हूँ।

32. किसी भी काम को करने का साहस मुझे जल्दी नहीं हो पाता है।

33. मैं निडर विद्यार्थी हूँ।

34. छोटी-छोटी सी बातों पर प्राय: मुझे गुस्सा आ जाता है।

35. मेरे अधिकतर अध्यापकों/अध्यापिकाओं को मुझसे पढ़ाई के बारे में कुछ न कुछ शिकायत रहती है।

36. मुझे दूसरों की नकल बिल्कुल पसन्द नहीं है।

37. मैं अभागा छात्र/अभागिन छात्रा हूँ।

38. मैं समाज में अपने आपको अपमानित महसूस करता/करती हूँ।

39. बहुधा मैं अपने शारीरिक दोषों को छिपाने का प्रयास करता/करती हूँ।

40. मुझे दिखावा पसन्द है।

41. मैं उदार विचारों वाला/वाली विद्यार्थी हूँ।

42. मैं असहाय विद्यार्थी हूँ।

43. बहुत कम लोग मेरी इज्जत करते हैं।

44. मैं अच्छा/अच्छी खिलाड़ी हूँ।

45. अक्सर दूसरों से मुझे ईर्ष्या होती है।

46. परीक्षा में जितने अंकों का/की मैं अधिकारी होता/होती हूँ अधिकतर मुझे उतने ही अथवा कुछ अधिक ही अंक प्राप्त होते हैं।

47. मैं अपनी बुद्धि से अपनी हर समस्या सुलझा लेता/लेती हूँ।

48. एकान्त में मेरे मन में बुरे विचार आते हैं।

AAMT

शैक्षिक उपलब्धि अभिप्रेरणा परीक्षण

(Academic Achievement Motivation Test)

(For School Children 11 to 15 Years)

Dr. T. R. Sharma
Professor & Dean
Faculty of Education
Punjabi University, Patiala

कृपया निम्न विवरण देखें

नाम..

आयु..कक्षा..

विद्यालय..दिनांक..

निर्देश

इस परीक्षण में कुछ कथन दिये गये हैं तथा प्रत्येक कथन के नीचे दो उत्तर दिये गये हैं आप इन दोनों उत्तरों को पढ़कर किसी एक उत्तर का चयन कीजियेगा जिसे आप उचित समझते हैं। प्रत्येक उत्तर के साथ A तथा B खाने बने हैं आप अपनी पसन्द का उत्तर उसके सामने वाले खाने में सही (✓) का चिन्ह लगाकर दीजियेगा। उदाहरणार्थ नीचे दो कथन दिये जा रहे हैं :

उदाहरणार्थ

१. यदि मैं परीक्षा में फेल हो गया तो,
A. मैं पढ़ाई छोड़ दूँगा। ☐
B. मैं परिश्रम करके फिर परीक्षा में बैठूँगा। ☐

इन उत्तरों में से आप B उत्तर को अपने सम्बन्ध में उचित मानते हैं तो B वाले ☐ में ✓ चिन्ह अंकित करें।

२. यदि मिडिल की परीक्षा में मेरे ५६% अंक आ जायें तो,
A. मैं मैट्रिक में ५०% अंकों पर ही सन्तुष्ट हो जाऊँगा। ☐
B. मैं मैट्रिक में ६०% से अधिक अंक लाने का प्रयास करूँगा। ☐

इनमें से यदि आप A उत्तर को अपने सम्बन्ध में सही समझते हैं तो A वाले खाने ☐ में ✓ का चिन्ह अंकित करें।

कोई शंका हो पूछ लें। अब कार्य प्रारम्भ करें।

SCORING TABLE

Total obtained Score

Interpretation

Est. 1971. Phone 63551

National Psychological Corporation

4/230, KACHERI GHAT, AGRA-4

१. कक्षा में मैं उस विद्यार्थी के साथ बैठना पसन्द करता/करती हूँ जोकि,	A. पढ़ाई में होशियार हो।	☐
	B. मेरा मित्र हो।	☑
२. अवकाश के दिनों में मैं चाहता/चाहती हूँ कि, मित्रों के साथ भिन्न-भिन्न,	A. स्थानों पर जाऊँ।	☑
	B. पढ़ाई की कमजोरी की तरफ ध्यान दूँ।	☐
३. मैं बहुत प्रसन्न हूँगा/हूँगी यदि,	A. परीक्षा में मुझे पहले से अधिक अंक प्राप्त हों।	☑
	B. मेरे नाम १०,००० की लाटरी निकल आवे।	☐
४. यदि मैं परीक्षा में फेल हो गया तो केवल इसलिए स्कूल जाऊँगा/गी क्योंकि,	A. परिश्रम करके परीक्षा में पास हो सकूँगा/गी।	☑
	B. माता-पिता स्कूल जाने के लिए मजबूर करेंगे।	☐
५. मैं पसन्द करता/करती हूँ कि,	A. कठिन प्रश्नों की जगह सरल प्रश्नों को हल करूँ।	☑
	B. सरल प्रश्नों की जगह कठिन प्रश्नों को हल करूँ।	☐
६. मेरा यह स्वभाव है कि,	A. मैं नियमित पढ़ाई करूँ।	☑
	B. जैसे-तैसे अच्छे अंक प्राप्त करूँ।	☐
७. मैं पसन्द करता/करती हूँ कि,	A. मित्रों के साथ भ्रमण आदि के लिये जाऊँ।	☑
	B. पढ़ाई में मित्रों की सहायता करूँ।	☐
८. परीक्षा में मेरा यत्न होता है कि,	A. ऐसे उत्तर लिखूँ जो पिछली बार के उत्तरों से अच्छे हों।	☑
	B. सारे प्रश्नों के उत्तर दूँ कि माता-पिता नाराज न हों।	☐
९. मैं ऐसा छात्र/छात्रा बनना चाहता/चाहती हूँ जो,	A. रोचक कहानियाँ सुना सकता हो।	☐
	B. अध्यापकों के प्रश्नों के उत्तर दे सके।	☑
१०. मैं चाहता/चाहती हूँ कि,	A. मै प्रत्येक विषय में ऊँचा स्थान प्राप्त करूँ।	☑
	B. परीक्षा में भाग्य मेरा साथ दे।	☐
११. मेरा यत्न होता है कि,	A. कक्षा में सहपाठियों को नाराज न करूँ।	☑
	B. अपनी पहली वाली गलतियों को न दुहराऊँ।	☐
१२. मैं उन प्रश्नों के उत्तर देना चाहता/चाहती हूँ	A. जो अन्य विद्यार्थी न दे सकें।	☐
	B. जो मुझे याद हों।	☑
१३. मेरी इच्छा है कि,	A. मैं अपनी कमजोरियों का पता लगाऊँ ताकि अपना सुधार कर सकूँ।	☑
	B. अपने मित्रों की टोली का केन्द्र बिन्दु बनूँ।	☐
१४. कठिन कार्य शुरू करने से पहले,	A. मैं अकसर दूसरों की सहायता प्राप्त करता/करती हूँ।	☐
	B. मैं कार्य की स्वय योजना बनाती/बनाता हूँ।	☑

१५. मैं अकसर चाहता/चाहती हूँ कि,
A. ऐसा छात्र/छात्रा बनूँ जिसकी प्राप्ति विशेष हो। ☐
B. मैं सर्व प्रिय छात्र/छात्रा बनूँ। ☑

१६. मैं इतना योग्य बनना चाहता/चाहती हूँ कि,
A. पढ़ाई में सबसे आगे रहूँ। ☐
B. अपने माता-पिता को प्रसन्न कर सकूँ। ☑

१७. मैं परिश्रम करता/करती हूँ कि,
A. मुझे पाठ याद हो जावे। ☑
B. लोग मुझे अच्छा विद्यार्थी समझें। ☐

१८. मेरा पड़ोसी बहुत अच्छा है क्योंकि,
A. वह मुझे कड़े परिश्रम की प्रेरणा देता है। ☐
B. वह मुझे रोचक कहानियों की पुस्तक देता है। ☑

१९. मुझे अपना स्कूल पसन्द है क्योंकि,
A. इसका भवन शानदार है और खेल के मैदान ☑
खुले हैं। ☐
B. इसमें अच्छा पुस्तकालय है। ☐

२०. जब मैं बिस्तर में लेटा/लेटी हुई होती हूँ तो,
A. मैं मित्रों के साथ बिताये दिन के बारे में सोचता/सोचती हूँ। ☐
B. मुझे कक्षा में अध्यापक द्वारा पूछे प्रश्नों की याद आती है। ☑

२१. रेडियो पर मैं सुनना पसन्द करता। करती हूँ,
A. महान व्यक्ति द्वारा दिया गया भाषण। ☐
B. फिल्मी गीत। ☑

२२. मैं बकाया स्कूल जाता/जाती हूँ ताकि,
A. मेरे अध्यापक मेरे से नाराज न हों। ☐
B. मेरी पढ़ाई का नुकसान न हो। ☑

२३. मेरे विचार में हमें प्रातःकाल सैर के लिये जाना चाहिये क्योंकि,
A. प्रातःकाल का मौसम सुहावना होता है। ☐
B. इससे दिमाग ताज़ा होता है। ☑

२४. मैं प्रातः शीघ्र उठता/उठती हूँ क्योंकि,
A. मेरे माता-पिता मुझे शीघ्र ही उठा देते हैं। ☐
B. सुबह का समय पढ़ाई के लिए अच्छा होता है। ☑

२५. पुस्तक पढ़ते समय जब कठिन शब्द आ जाते हैं तो,
A. मैं इनके अर्थ शब्द कोष में से देख लेता हूँ। ☐
B. निराशा के कारण मैं पुस्तक पढ़ना ही बन्द कर देता हूँ। ☑

२६. मैं स्कूल जाता/जाती हूँ क्योंकि,
A. यदि मैं स्कूल नहीं जाता तो माता-पिता नाराज होते हैं। ☐
B. स्कूल जाने से ज्ञान में वृद्धि होती है। ☑

२७. बड़ा/बड़ी होकर मैं,
A. कठिन कार्य करना पसन्द करूँगी/गा। ☑
B. सुखद जीवन जीऊँगा/गी। ☐

२८. काश ! मैं अमीर होता/होती	A. ताकि मुझे पढ़ने की जरूरत ही नहीं पड़ती।	☐
	B. ताकि मैं अच्छी पुस्तकें खरीद सकती/सकता।	☑
२९. मेरा विश्वास है कि सफलता,	A. भाग्य पर निर्भर है।	☐
	B. परिश्रम पर निर्भर है।	☑
३०. मैं ऐसे अध्यापक को पसन्द करता/करती हूँ,	A. जो सभी प्रश्न करवा देता है।	☐
	B. जो ढंग बतलाता है और गृह कार्य देता है।	☑
३१. मैं घबरा जाता/जाती हूँ,	A. जब मैं किसी प्रश्न का उत्तर नहीं दे सकती/सकता	☑
	B. जब शरारत करने मे मुझे सजा मिलती है।	☐
३२. छात्र/छात्रा के रूप में मैं,	A. आज्ञाकारी छात्र/छात्रा बनना चाहती हूँ।	☐
	B. परिश्रमी छात्र/छात्रा बनना चाहती हूँ।	☑
३३. मैं उनकी अधिक प्रशंसा करता/करती हूँ,	A. जो पढ़ाई में इनाम प्राप्त करते हैं।	☑
	B. जो अच्छे व्यवहार में इनाम प्राप्त करते हैं।	☐
३४. मैं अच्छे अंक प्राप्त करना चाहती/चाहती हूँ,	A जैसे कैसे।	☐
	B. केवल परिश्रम द्वारा।	☑
३५. मैं उस शहर को पसन्द करता/करती हूँ,	A. जहाँ विश्वविद्यालय हो।	☐
	B. जहाँ बहुत सिनेमा घर हों।	☑
३६. मैं निराशा अनुभव करता/करती हूँ,	A. जब मैं पढ़ाई/परीक्षा आदि में ऊँचा स्थान प्राप्त नहीं कर सकता/सकती।	☑
	B. जब कोई मेरे से ऊँचा स्थान प्राप्त कर ले।	☐
३७. मैं वह सब कुछ करना चाहता/चाहती हूँ,	A. जिसे करने में अन्य विद्यार्थी कठिनाई अनुभव करें।	☑
	B. जिसे करने से मेरे मित्रों की टोली जीत सके।	☐
३८. जब मेरा नतीजा निकलता है तो	A. मैं दौड़कर अपने माँ बाप को बतलाता हूँ।	☑
	B. मैं यह जानने के लिये ठहर जाता हूँ कि और विद्यार्थियों के कितने अंक हैं।	☐

[धन्यवाद ! यह निश्चय कर लीजिए कि आप ने सभी प्रश्नों के उत्तर दे दिये हैं।]

———

गोपनीय

Consumable Booklet

STUDY INVOLVEMENT INVENTORY (S.I.I.)

(Hindi Version)

(अध्ययन आवेष्टन सूची)

डा० (श्रीमती) आशा भटनागर
रीडर, शैक्षिक एवं व्यावसायिक निर्देशन इकाई
एन०सी०इ०आर०टी०, न्यू देहली–१६

नाम .... लिंग ....

कक्षा .... जाति ....

आयु .... जन्म तिथि ....

विद्यालय .... शहर ....

निर्देश

इस पुस्तिका में अध्ययन अध्यापन सम्बन्धी ४० कथन दिये गये हैं, प्रत्येक कथन को ध्यान से पढ़कर उस पर आपको अपने विचार व्यक्त करने हैं। प्रत्येक कथन के सामने तीन प्रत्युत्तर विकल्प (Response alternatives) खानों के रुप में हैं। प्रत्येक कथन के सामने सबसे पहला खाना उस कथन की सहमति 'हां' के रुप में व्यक्त करता है, दूसरा खाना 'अनिश्चय' तथा तीसरा खाना 'नहीं' के रुप में असहमति व्यक्त करता है। प्रत्येक कथन के सम्बन्ध में जो भी आपका विचार हो उस कथन के सामने वाले तीन विकल्पों को प्रदर्शित करने वाले तीन खानों में से किसी एक के पास 'X' का चिन्ह् अंकित कीजियेगा। कोई भी प्रत्युत्तर सही अथवा गलत नहीं हैं अतः इसकी परवाह किये बिना जो विचार आपका हो वही व्यक्त करें। ध्यान रखें अधिकांश में 'हां' या 'नही' के उत्तर ही प्रयोग में लावें, अनिश्चय वाले उत्तर का प्रयोग तो केवल उसी स्थिति में करें जबकि पहले या बाद वाले उत्तर का चयन बिल्कुल मुशकिल हो।

उदाहरण	हां	अनिश्चित	नहीं
१—पढ़ाई के बिना जीवन निरर्थक है।	X☐	☐	☐
२—अच्छे अंक प्राप्त करना एक कठिन काम है।	☐	☐	X☐

उपर्युक्त उदाहरण में, मेरे लिये पहले कथन का उत्तर 'हां' है इसलिये उदाहरण में पहले कथन के सामने 'हां' वाले खाने के ऊपर क्रौस (X) का चिन्ह् अंकित कर दिया है। इसीलिये मेरे लिये दूसरे कथन का उत्तर 'नहीं' है अतः इसके सामने वाले तीनों खानों में से 'नहीं' खाने पर क्रौस (X) का चिन्ह् अंकित कर दिया है। इन उदाहरणों से स्पष्ट है कि कोई भी कथन सही या गलत नहीं हैं इसीलिये आप अपने विषय में जैसा सोचते या समझते हैं वही उत्तर सही और ठीक है।

इस कार्य के लिए कोई समय निश्चित नहीं है किन्तु उत्तर शीघ्रता से दीजिये। प्रश्नों के उत्तर सच्चाई से तथा निस्संकोच भाव से दीजिये। आप जैसा करते हैं या जैसा सोचते हैं वैसा ही उत्तर दीजिये। यह मत सोचिये कि कैसा उत्तर देना उचित है। आप आपना निर्णय सोच विचार कर देने की अपेक्षा तुरन्त मन में आए हुए विचारों के आधार पर दीजिये। प्रत्येक कथन के बारे में विचार व्यक्त कीजिये। कोई भी कथन बिना उत्तर दिये मत छोड़िये।

अब यदि कोई शंका हो तो पूछिये। अब इस पुस्तिका को खोलिये और पहले कथन से आरम्भ करिये और अंत तक करते जाइये।

आरम्भ करिये

	हाँ	अनिश्चित	नहीं
१. सफलता प्राप्त करने के लिए कठिन परिश्रम करना पड़ता है।	☑	☐	☐
२. मेरे माता-पिता चाहते हैं कि मैं पढ़ूं इसलिए मैं खूब पढ़ना चाहता हूँ।	☑	☐	☐
३. गृह-कार्य के सम्बन्ध में अध्यापकों को छात्रों की राय लेनी चाहिए।	☑	☐	☐
४. अध्यापक मुझे बहुत पसन्द हैं!	☐	☑	☐
५. मुझे अपने द्वारा प्राप्त किये अंकों पर गर्व है।	☑	☐	☐
६. मैं हमेशा स्कूल में साफ रहना पसन्द करता हूँ।	☑	☐	☐
७. मुझे अध्यापक बहुत अभिमानी लगते है।	☑	☐	☐
८. मैं प्रायः स्वप्न देखता हूँ कि मैं फेल हो गया हूँ।	☐	☑	☐
९. मुझे पढ़ने में कमजोर छात्रों पर दया आती है।	☐	☑	☐
१०. यदि मुझे कोई पाठ समझ में नहीं आता तो मैं किसी से पूछ लेता हूँ।	☐	☐	☑
११. पढ़ाई के लिए मैं सब कुछ कर सकता हूँ।	☐	☑	☐
१२ मुझे पढ़ाई करने वाले छात्र बहुत प्रिय लगते है।	☐	☑	☐
१३. माता-पिता के कहने के बावजूद भी मैं नहीं पढ़ता हूँ।	☐	☑	☐
१४. गृह-कार्य के बारे में अध्यापकों को बहुत जानकारी होती है।	☐	☑	☐
१५. मेरी तीव्र इच्छा है कि मुझे पढ़ाई में पुरस्कार मिले।	☑	☐	☐
१६. मेरी पुस्तकें एक स्थान पर ठीक से लगी रहती है।	☑	☐	☐
१७. जब कुछ लड़के किसी अध्यापक की नकल बनाते हैं तो बड़ा मजा आता है।	☑	☐	☐
१८. अंक गणित के प्रश्न मुझे बहुत कठिन लगते है।	☑	☐	☒
१९. मुझे पढ़ाई में कमजोर लड़कों पर ध्यान देना चाहिए।	☐	☑	☐
२०. मेरे अधिकांश मित्र पढ़ाई में मेरी सहायता करते है।	☐	☑	☐

	हाँ	अनिश्चित	नहीं
२१. मैं आशा करता हूँ कि बड़ा होकर महान व्यक्ति बनूँगा।	☐	☑	☐
२२. मुझे अपने स्कूल पर गर्व है।	☐	☐	☑
२३. पढ़ाई के बिना बड़ा सुख है।	☐	☑	☐
२४. मुझे अपने स्कूल के शिक्षक चरित्रवान लगते हैं।	☐	☑	☐
२५. सफलता मिलने पर सबसे प्रशंसा मिलती है।	☑	☐	☐
२६ समय पर काम करना चाहिए।	☑	☐	☐
२७. सवाल हल करना दिमाग खराब करना है।	☑	☐	☐
२८. मुझे शर्म आती है यदि मैं अपनी कक्षा में कोई उत्तर न दे सकूँ।	☑	☐	☐
२९. मेरे अधिकतर मित्र पढ़ाई में कमजोर रहते है।	☐	☑	☐
३०. मेरे भाई बहन पढ़ाई में मेरी सहायता करते है।	☑	☑	☐
३१. जीवन का लक्ष्य पढ़ना है।	☐	☐	☐
३२. मैं अपनी कक्षा में सब छात्र एवम् छात्राओं को पसन्द करता हूँ।	☑	☐	☐
३३. मेरे विचार से गृहकार्य नहीं मिलना चाहिए।	☑	☐	☐
३४. अध्यापकों का काम जिम्मेदारी का होता है।	☐	☑	☐
३५. पढ़े लिखे लोग ही समाज में सम्मान पाते है।	☑	☐	☐
३६. गृहकार्य सदैव समय पर समाप्त कर लेना चाहिए।	☑	☐	☐
३७. स्कूल ऐसा स्थान है जहाँ कोई विद्यार्थी खुश नहीं रह सकता।	☐	☑	☐
३८. जब मैं कक्षा में पिछड़ जाता हूँ तो मुझे बहुत ग्लानि होती है।	☑	☐	☐
३९. मैं अपने साथियों की शैक्षिक समस्यायें सुलझाने में सहायता करता हूँ।	☑	☐	☐
४०. मुझे वे अध्यापक पसन्द हैं जो हमारी सहायता करें।	☑	☐	☐

AASC

(HINDI)

Dr. A. K. SINGH (Patna)
Dr. (Miss) A. SEN GUPTA (Patna)

कृपया निम्न विवरण देवें :—

नाम— आयु—

कक्षा (वर्ग)— विद्यालय—

लिंग— तारीख़—

निर्देश

इसके पीछे के पृष्ठ पर कुछ कथन दिए गए हैं जिनका सम्बन्ध आपकी आदतों तथा आपके व्यक्तित्व व गुणों से है। प्रत्येक कथन के सामने दो खाने बने हैं जो कि उस कथन के सम्बन्ध में आपके 'हाँ' या 'नहीं' उत्तर को सूचित करते हैं। कथन को पढ़ने के बाद जो उत्तर आपके ऊपर लागू हो उसके नीचे वाले खाने में सही का निशान (✓) लगा दें। यद्यपि समय की कोई सीमा नहीं है फिर भी आप काम को यथाशीघ्र समाप्त करने का प्रयास करें। आप निःसंकोच उत्तर दें; आपका उत्तर पूर्ण रूप से गुप्त रखा जावेगा।

Estd. : 1971 Phone : 65780

National
PSYCHOLOGICAL CORPORATION
4/230 KACHERI GHAT, AGRA - 282 004 (INDIA)

कथन	हाँ	नहीं
1. स्कूल के प्रधानाचार्य द्वारा बुलाये जाने पर मुझे बहुत घबराहट महसूस होती है।	☑	☐
2. परीक्षा का समय नजदीक आते ही मैं मानसिक तनाव (Mental tension) से ग्रस्त हो जाता हूँ।	☐	☑
3. अचानक कक्षा-अध्यापक (Class Teacher) द्वारा स्टाफ़-रूम में बुलाये जाने पर मुझे बहुत डर लगता है।	☑	☐
4. देर हो जाने पर भी मुझे कक्षा में जाने से कोई संकोच नहीं होता है।	☐	☑
5. गणित शिक्षक के आते ही मैं ऐसा महसूस करता हूँ कि मुझे कुछ नहीं आता है और सब कुछ भूल गया हूँ।	☑	☐
6. अचानक अगर किसी कार्य वश भी स्कूल के कार्यालय में जाना पड़ा तो मुझे डर लगता है।	☐	☑
7. अगर मेरे माता-पिता के साथ शिक्षकों का वार्तालाप होता है तो वे मेरे बारे में क्या कह रहे होंगे, इसकी मुझे चिन्ता होती है।	☑	☐
8. मैं हमेशा अच्छे परीक्षाफल के लिए सोचता हूँ।	☑	☐
9. गृह-कार्य (Home work) नहीं करके जाने पर भी कक्षा में जाने से मुझे डर नहीं लगता है।	☐	☑
10. किसी भी विषय में निम्न प्राप्तांक (Low marks) आने पर मैं उसे दोस्तों एवं घर वालों को दिखाने में लज्जा का अनुभव करता हूँ।	☑	☐
11. कक्षा अध्यापक (Class Teacher) अगर खड़ा करके कोई प्रश्न पूछें तो मुझे डर लगने लगता है।	☑	☐
12. इंगलिश के शिक्षक द्वारा अचानक क्लास में कुछ पूछे जाने पर मुझे घबड़ाहट महसूस होती है।	☑	☐
13. अगर मुझे यह पता चलता है कि किसी छात्र या मेरे दोस्त को अनुशासित न होने के कारण बड़ी सजा मिलने वाली है तो मैं काफी तनावग्रस्त हो जाता हूँ।	☑	☐
14. परीक्षा के समय अक्सर मैं यह स्वप्न देखता हूँ कि प्रश्न-पत्र मिलने पर भी मुझे कुछ याद नहीं आ रहा है।	☑	☐
15. पढ़ाते समय यदि कक्षा अध्यापक मेरे सामने आकर खड़े हो जाते हैं तो मैं भी सचेत हो जाता हूँ।	☑	☐
16. प्रधानाचार्य से बात करने में मुझे कोई घबराहट नहीं होती है।	☐	☑
17. परीक्षा शुरू होने के समय से कुछ पूर्व अगर मैं स्कूल नहीं जा पाता हूँ तो मुझे चिन्ता होती है।	☑	☐
18. कक्षा में पहली बैन्च पर मैं कभी नहीं बैठता हूँ।	☐	☑
19. परीक्षा कब शुरू होगी इसकी उत्सुकता मुझे हमेशा बनी रहती है।	☑	☐
20. संस्कृत का अध्ययन मेरे लिए मानसिक तनाव का कारण बन जाता है क्योंकि मुझे संस्कृत का उच्चारण बहुत ही कठिन लगता है।	☐	☑

AAPS

निर्देश

आगे के पृष्ठों में कुछ कथन लिखे हुए हैं। आप अपने शैक्षिक उपलब्धि (परीक्षाफल) के बारे में किस प्रकार भिन्न-भिन्न रूप से सोचते हैं, उसी से सम्बन्धित कथन भी हैं। प्रत्येक कथन के आगे पाँच सम्भावनायें (पूर्णतः सहमत, सहमत, अनिश्चित, असहमत, पूर्णतः असहमत) दी गई हैं। इन सम्भावनाओं में आपको अपने विषय में जो उत्तर सही प्रतीत होता है, उस खाने में सही (_/) का निशान लगाइये। यह आपकी परीक्षा नहीं, एवं न ही कोई उत्तर सही या गलत है। आप स्वयं के बारे में जिस ढंग से सोचते एवं समझते हैं उसी प्रकार प्रत्येक कथन के आगे दी गई सम्भावनाओं में से एक सम्भावना पर निशान लगाकर उत्तर दीजिये, सकोच या डरने की कोई बात नहीं हैं। कोई भी कथन बिना उत्तर दिये छोड़ना नहीं है। आपके द्वारा दिये गये उत्तरों को गोपनीय रखा जायेगा।

मापनी

		पूर्णतः सहमत	सहमत	अनिश्चित	असहमत	पूर्णतः असहमत
१. मेरी शैक्षिक उपलब्धि अपने भाई-बहिनों की अपेक्षाकृत अच्छी है।	१			✓		
२. मुझे हमेशा सामान्य योग्यता रखते हुए भी अच्छे अंक मिलते हैं।	२		✓			
३. मेरी शैक्षिक उपलब्धि कक्षा में योग्य विद्यार्थी होते हुए भी अन्य की अपेक्षाकृत निम्न रहती है।	३			✓		
४. मुझे जिस विषय में अच्छा ज्ञान रहता है उसमें हमेशा कम अंक मिलते हैं।	४				✓	
५. मुझे पिछली परीक्षाओं में मेरी योग्यता से अधिक अंक मिले हैं।	५			✓		
६. मेरी रुचि वाद विवाद प्रतियोगिताओं में अधिक होने के कारण शैक्षिक उपलब्धि में सन्तोषजनक प्रगति नहीं कर पाया/पायी हूँ।	६				✓	
७. मेरी शैक्षिक उपलब्धि मेरी योग्यतानुसार ठीक है।	७			✓		
८. पिछले एक वर्ष से मेरी शैक्षिक उपलब्धि कम हो गई है।	८			✓		
९. अपने पड़ोस के सभी छात्र/छात्राओं में सबसे अधिक अंक मुझे ही मिलते हैं।	९			✓		
१०. प्रश्नों को व्याख्या उपयुक्त ढंग से न कर पाने के कारण मुझे हमेशा कम अंक मिलते हैं।	१०			✓		
११. साधारण योग्यता रखते हुए भी मुझे हमेशा परीक्षा में अच्छे अंक मिलते हैं।	११		✓			
१२. मेरी शैक्षिक उपलब्धि अपने भाई बहनों की शैक्षिक उपलब्धि की तुलना में निरन्तर बढ़ती जा रही है।	१२		~~✓~~	✓		
१३. सामान्य बुद्धि होते हुए भी मुझे परीक्षाओं में सन्तोषजनक अंक मिलते हैं।	१३	✓				
१४. अपने समूह के साथियों में मेरी शैक्षिक उपलब्धि उच्च है।	१४		✓			
१५. मुझे हमेशा परीक्षाओं में अन्य विद्यार्थियों के अपेक्षाकृत अच्छे अंक मिलते हैं।	१५			✓		
१६. वर्तमान समय में मेरी शैक्षिक उपलब्धि पिछले वर्षों से अच्छी रही है।	१६		✓			
१७. निरीक्षण करने की अच्छी शक्ति होने के कारण मेरी उत्तम शैक्षिक उपलब्धि रही है।	१७		✓			

		मापनी				
		पूर्णतः सहमत	सहमत	अनिश्चित	असहमत	पूर्णतः असहमत
१८. अपने उम्र के छात्र/छात्राओं में मेरी शैक्षिक उपलब्धि निम्न स्तर की रही है।	१८				✓	
१९. पहले दो वर्षों की तुलना में वर्तमान समय में मेरी शैक्षिक उपलब्धि अधिक अच्छी है।	१९			✓		
२०. मेरी शैक्षिक उपलब्धि अपने सहयोगियों में उच्च है।	२०					
२१. मेरी शैक्षिक उपलब्धि हमेशा खेल-कूदों में व्यस्त रहने से निम्न स्तर की रही है।	२१	✓				
२२. पाठ्यक्रम सहगामी क्रियाओं की अपेक्षाकृत शैक्षिक कार्यों में मेरी उपलब्धि अच्छी है।	२२				✓	
२३. मेरी पिछले वर्षों की शैक्षिक उपलब्धि वर्तमान शैक्षिक उपलब्धि से कहीं अधिक बढ़-चढ़ कर थी।	२३				✓	
२४. मेरी खेलों एवं शिक्षा में उपलब्धि लगभग समान रही है।	२४			✓		
२५. मेरी अच्छी स्मरण शक्ति परीक्षाओं में अच्छे अंक प्राप्त करने में सहायक है।	२५				✓	
२६. मेरी शैक्षिक उपलब्धि केवल अध्ययन में ध्यान लगाये रखने पर भी अच्छी नहीं रही है।	२६		✓			
२७. मुझे भाषा का अच्छा ज्ञान होने के कारण परीक्षा में अच्छे अंक मिलते हैं।	२७				✓	
२८. मेरी शैक्षिक उपलब्धि चंचल दिमाग होने के कारण अच्छी नहीं रही है।	२८		✓			
२९. मुझे लगता है कि मेरी लगन मुझे अच्छे अंक प्राप्त करने में सहायता करती है।	२९				✓	
३०. कक्षा के योग्य विद्यार्थियों की अपेक्षाकृत मेरी शैक्षिक उपलब्धि उच्च है।	३०		✓			
३१. सभी प्रकार के विषयों में अच्छा ज्ञान न रखते हुए भी मेरी शैक्षिक उपलब्धि अच्छी नहीं है।	३१			✓		
३२. मेरी शैक्षिक उपलब्धि में पिछले तीन वर्षों से निरन्तर प्रगति हुई है।	३२				✓	
३३. मेरी शैक्षिक उपलब्धि सांस्कृतिक कार्यक्रमों में भाग लेते हुए भी उच्च स्तर की रही है।	३३			✓		
३४. मेरी शैक्षिक उपलब्धि स्मरण शक्ति के कमजोर होने के कारण निम्न स्तर की रही है।	३४				✓	
३५. मेरी शैक्षिक उपलब्धि परीक्षा में प्रश्नों को ठीक ढंग से न समझ पाने के कारण सदैव सामान्य रही है।	३५				✓	
३६. मुझे परीक्षा में साधारण मेहनत करने के बाद भी हमेशा अच्छे अंक मिलते हैं।	३६		✓			
३७ मुझमें चिंतन एवं विचार शक्ति की कमी होने के कारण परीक्षा में अच्छे अंक नहीं मिल पाते हैं।	३७				✓	
३८. कक्षा में कमजोर विद्यार्थी होते हुए भी मेरी शैक्षिक उपलब्धि अन्य विद्यार्थियों की तुलना में अच्छी है।	३८				✓	
३९. दो विषयों में अच्छा ज्ञान न होते हुए भी मेरी शैक्षिक उपलब्धि अच्छी है।	३९		✓	✓		
४०. पिछले वर्षों में मेरे प्राप्तांक अन्य वर्षों के प्राप्तांकों से अपेक्षाकृत सन्तोषजनक थे।	४०	✓				

3

	मापनी				
	पूर्णतः सहमत	सहमत	अनिश्चित	असहमत	पूर्णतः असहमत
४१ मैं सांस्कृतिक कार्यक्रमों में भाग लेने के कारण शैक्षिक उपलब्धि में प्रगति नहीं कर पाया/पायी हूं। ४१				✓	
४२. मेरी उच्च शैक्षिक उपलब्धि मेरे कठोर परिश्रम का परिणाम हैं। ४२		✓			
४३. मुझे परीक्षाओं में कम अंक इसलिए मिलते हैं कि मुझमें तर्क वितर्क करने की क्षमता नहीं है। ४३			✓		
४४. मेरी शैक्षिक उपलब्धि अपने मित्रों की अपेक्षाकृत बहुत सन्तोषजनक है। ४४		✓			
४५. पिछले दो वर्षों से मेरी शैक्षिक उपलब्धि घटती जा रही है। ४५				✓	
४६. व्यायाम एवं खेल-कूदों में रुचि न रखते हुए भी मेरी शैक्षिक उपलब्धि सन्तोषजनक नहीं है। ४६			✓		
४७. मेरी शैक्षिक उपलब्धि हमेशा उच्च इसलिये रही है कि मैं प्रश्नों का उत्तर आलोचनात्मक ढंग से दे सकता/सकती हूँ। ४७			✓		
४८. भाषा का अच्छा ज्ञान न होने से मेरी शैक्षिक उपलब्धि सन्तोषजनक नहीं है। ४८			✓		
४९. मुझे हमेशा कम मेहनत करने पर भी अच्छे अंक मिलते हैं। ४९		✓			
५०. मेरी शैक्षिक उपलब्धि अपने विद्यालय एवं अन्य विद्यालय के छात्र/छात्राओं की तुलना मे कम अच्छी है। ५०			✓		
५१. मेरी शैक्षिक उपलब्धि वर्तमान समय में अपने मित्रों की तुलना में कम होती जा रही है। ५१				✓	
५२. हिन्दी विषय का अच्छा ज्ञान मेरी उच्च शैक्षिक उपलब्धि में सहायक है। ५२		✓			
५३. प्रयोगात्मक विषयों में अच्छा ज्ञान होने से मेरी शैक्षिक उपलब्धि हमेशा सन्तोषजनक रही है। ५३		✓			
५४. एक विषय में कमजोर होने के कारण मेरी शैक्षिक उपलब्धि निम्न रहीं हैं। ५४			✓		
५५. प्रत्येक विषय का अच्छा ज्ञान होने के कारण मेरी शैक्षिक उपलब्धि सामान्य रहीं है। ५५				✓	
५६. तीन से अधिक विषयों में अच्छा ज्ञान होने के कारण मेरी शैक्षिक उपलब्धि में हमेशा प्रगति हुई है। ५६		✓			
५७. परीक्षा में प्रत्येक विषय में समान अंक न मिलने से मेरी शैक्षिक उपलब्धि सन्तोषजनक नहीं है। ५७				✓	
५८. मुझे हमेशा एक विषय में मेरी योग्यता से कम अंक मिलते है। ५८			✓		
५९. मुझे अन्य विषयों की अपेक्षा एक विषय में बहुत अच्छे अंक मिलते हैं। ५९		✓			
६०. वर्तमान समय में मेरी शैक्षिक उपलब्धि पिछले वर्षों की अपेक्षाकृत निम्न स्तर की है। ६०				✓	